

Rehtoreiden näkemyksiä opettajien vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta ja häirinnästä

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Joulukuu 2018
Johanna Röss

Ohjaaja: Seija Kairavuori



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteellinen tiedekunta	
Tekijä - Författare - Author Johanna Rössi			
Työn nimi - Arbetets titel Rehtoreiden näkemyksiä opettajien vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta ja häirinnästä			
Title Headmasters visions of teachers being cross-peer abused and harassed			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Seija Kairavuori		Aika - Datum - Month and year Joulukuu 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 107 s + 3 liitettä
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tavoitteet. Opettajien kiusaamista ja häirintää oppilaiden ja vanhempien taholta on tutkittu aikaisemmin vähän ja tutkimus on poikkeuksetta lähes kymmenen vuotta vanhaa. Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppilaiden häiriökäyttäytyminen on yleisempää kuin vanhempien ja häirintä on usein verbaalista. Lisäksi tutkimuksissa on käynyt ilmi, että sattunainen häirintä on yleisempää kuin systemaattinen kiusaaminen, ja että fyysisen väkivallan muodot ovat erilaisia ylä- ja ala-asteella. Tutkimusta aiheesta ovat tehneet Kivivuori, Tuominen ja Aromaa (1999), Salmi ja Kivivuori (2009), Rantala (Rantala & Keskinen, 2005) sekä Kauppi ja Pörhölä (2010). Tässä tutkielmassa tutkitaan peruskoulun rehtoreiden käsityksiä opettajien kiusaamis- ja häirintäilmiöstä. Pyrkimyksenä on selvittää, millaisena ilmiö näyttäytyy rehtoreille ja kuinka tilanteet ratkaistaan. Apuna ilmiön tutkimiseen käytetään konfliktijohtamisen teoriaa. Konfliktijohtamista ei ole aikaisemmin tutkittu koulukontekstissa ja tästä syystä sovelletut mallit ovat alun perin suunniteltu yksityisensektorin yritysten käyttöön.</p> <p>Menetelmät. Tutkielmaan haastateltiin kahdeksaa helsinkiläistä peruskoulun rehtoria. Haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja ja ne kestivät keskimäärin noin 50 minuuttia. Tutkimussuuntauksena ja aineiston analyysimetodina käytettiin fenomenografiaa. Aineiston analyysi oli nelivaiheinen ja mukaili Niikon (2003) kuvausta fenomenografisesta analyysistä.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Rehtoreiden mukaan opettajien kiusaaminen oli marginaali-ilmiö ja opettajiin kohdistettu epäasiallinen käytös oli systemaattista kiusaamista yleisempää. Tilanteissa oli heidän mukaan kyse vuorovaikutuksesta ja kiusaamisen ja häirinnän syyt olivat moninaiset. Usein opettajaa kiusaavat oppilaat ja vanhemmat voivat pahoin ja heillä saattoi olla kontakti koulun ulkopuolisiin hoitaviin tahoihin. Tilanteiden ratkaisussa rehtorit painottivat useamman aikuisen läsnäoloa, avoimuutta, hyvää vuorovaikutusta ja nopeaa viestintää, mieluiten kasvotusten tai puhelimitse. Rehtorit näkivät opettajan ensisijaisesti virkamiehenä ja he pitivät tärkeänä, että opettajat noudattavat lakeja ja muita heille annettuja ohjeita. Rehtorit kokivat, että he eivät saa koulutusta tilanteiden varalle ja heidän toimintaa ohjaa aikaisempi kokemus ja itse hankittu tieto. Tutkielma antaa tärkeää tietoa ilmiöstä rehtoreiden näkökulmasta ja nostaa esille epäkohtia, jotka tulee korjata.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Vertaisraajat ylittävä kiusaaminen, kiusaaminen, väkivalta, häirintä, epäasiallinen käytös, konfliktijohtaminen, konflikti, johtaminen			
Keywords Cross-peer abuse, bullying, violence, harassment, inappropriate behavior, conflict management, conflict, leadership			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, e-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Faculty of Educational Sciences	
Tekijä - Författare - Author Johanna Rössli			
Työn nimi - Arbetets titel Rehtoreiden näkemyksiä opettajien vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta ja häirinnästä			
Title Headmasters visions of teachers being cross-peer abused and harassed			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Seija Kairavuori		Aika - Datum - Month and year December 2018	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 107 pp + 3 appendices
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Objectives. Previous studies on teachers being cross-peer abused and harassed by students and parents are scarce and mostly all but one is over ten years old. Previous studies point out that students inappropriate behavior was more common than parents inappropriate behavior and most common form of inappropriate behavior was verbal harassment. In addition, studies have shown that inappropriate behavior is more common than systematic bullying and physical violence differs in primary and secondary school. The subject has been studied by Kivivuori, Tuominen and Aromaa (1999), Salmi and Kivivuori (2009), Rantala (Rantala & Keskinen, 2005) as well as by Kauppi and Pörhölä (2010). This thesis investigates comprehensive school headmasters vision of teachers being bullied and harassed. The aim is to find out how the headmasters experience this phenomenon and how the conflicts are being solved. The theory of conflict management is being used to study this phenomenon. Conflict management has not been previously studied in the school context and therefore the templates applied are originally designed for private sector companies.</p> <p>Methods. The material was collected by semi-structured interviews and there were eight interviewees, all of them were comprehensive schools headmasters in Helsinki. Phenomenography was used as a research orientation and as an analysis method. The analysis of the data was four-step and conformed to Niiko's (2003) description of phenomenographic analysis.</p> <p>Results and Conclusion. According to the headmasters bullying of teachers was a marginal phenomenon and inappropriate behavior confronted by teachers was more common than systematic bullying. Headmasters thought that situations were a matter of interaction and the causes of bullying and harassment were manifold. Students and parents who were harassing teacher might felt bad and they might had contacts with health care or child welfare. In resolving the situation the headmasters underlined presence of multiple adults, transparency, good interaction and rapid communication. Headmasters saw the teachers primarily as an civil servant and they considered it important that teachers followed the law and other instructions. The headmasters felt that they had not received training for the situations and their functions were guided by previous experience and self-acquired knowledge.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Vertaisraajat ylittävä kiusaaminen, kiusaaminen, väkivalta, häirintä, epäasiallinen käytös, konfliktijohtaminen, konflikti, johtaminen			
Keywords Cross-peer abuse, bullying, violence, harassment, inappropriate behavior, conflict management, conflict, leadership			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library, e-thesis			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	REHTORIN AMMATILLISET LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Vaadittu pätevyys ja koulutus	3
2.2	Työtehtävät	5
3	KIUSAAMINEN JA VÄKIVALTA.....	8
3.1	Kiusaamisen määritelmä.....	8
3.2	Kiusaamisen muodot	9
3.3	Vertaistason kiusaaminen ja vertaisrajat ylittävä kiusaaminen	10
3.4	Väkivalta	11
4	OPETTAJIEN HÄIRINTÄ- JA KIUSAAMISKOKEMUKSET	13
4.1	Opettajien häirintään ja väkivaltaan keskittyviä tutkimuksia	13
4.2	Satunnainen häirintä oppilaiden taholta.....	15
4.3	Systemaattinen kiusaaminen oppilaiden taholta.....	18
4.4	Satunnainen häirintä ja kiusaaminen vanhempien taholta.....	22
4.5	Kiusatun opettajan yleispiirteet	23
4.6	Kiusaavan oppilaan yleispiirteet.....	25
4.7	Kansainvälinen tutkimus	26
5	JOHTAMINEN HÄIRINTÄ- JA KIUSAAMISTILANTEISSA.....	28
5.1	Johtaminen ja johtajuus	28
5.2	Konfliktijohtaminen.....	30
5.3	Häirintätilanteiden ennaltaehkäiseminen ja toimintaohjeet.....	34
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET	37
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
7.1	Fenomenografia.....	38
7.2	Aineiston kerääminen	41
7.3	Aineiston analyysi	43
7.4	Tutkimusjoukko	46
8	REHTOREIDEN KÄSITYS ILMIÖSTÄ	49
8.1	Kiusaamisen ja häirinnän määritelmät ja muodot	49
8.2	Ilmiön yleisyys ja syyt.....	52

8.3	Kiusattujen ja kiusaajien profilointi	54
8.4	Ilmiöön vaikuttavat muuttajat	58
8.5	Yhteenveto	62
9	KIUSAAMIS- JA HÄIRINTÄTILANTEIDEN RATKAISU	65
9.1	Selvityksessä mukana olevat osapuolet	65
9.2	Rehtori selvitystilanteessa	69
9.3	Selvitysprosessi	71
9.4	Tilanteen ratkaisu, ennaltaehkäisy ja seuraukset	77
9.5	Yhteenveto	83
10	LUOTETTAVUUS	86
10.1	Käsitteistön soveltuvuus	86
10.2	Aineiston keruu ja analyysi	87
10.3	Tutkimustulokset	90
11	POHDINTAA	92
	LÄHTEET	98
	LIITTEET	108
	LIITE 1: Sähköposti haastateltaville	108
	LIITE 2: Teemahaastattelurunko	109
	LIITE 3: Haastattelun alkua- ja lopputoimet	111

KUVIOT

Kuvio 1 Yläasteen ja ala-asteen opettajien oppilaiden taholta kokema häirintä prosentteina vuosina 1996, 1997 ja 2008. (Kivivuori, ym., 1999, 16-24; Salmi & Kivivuori, 2008, 2.)	16
Kuvio 2 Vähintään kerran työuransa aikana oppilaan häirinnän kohteeksi joutuneiden yläasteen opettajien osuus prosentteina vuosina 1997 ja 2008. (Salmi & Kivivuori, 2008, 4.)	17
Kuvio 3 Yläasteen opettajien kokema henkinen kiusaaminen prosentteina vuonna 2002. (Rantala & Keskinen, 2005, 141.)	19
Kuvio 4 Peruskoulun opettajien kokema henkinen kiusaaminen vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)	19
Kuvio 5 Yläasteen opettajien kokema muu kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä vuonna 2002 prosentteina. (Rantala & Keskinen, 2005, 141.)	20
Kuvio 6 Peruskoulun opettajien kokema muu kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)	21
Kuvio 7 Peruskoulun opettajien kokema fyysinen kiusaaminen vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)	22

1 Johdanto

Viime vuosina mediassa on ollut esillä opettajien kiusaaminen erityisesti oppilaiden toimesta. Vuoden 2016 syksyllä Lahden Kärpäsen koulusta ilmestyi sosiaaliseen mediaan video, jossa oppilaat provosoivat opettajaa ja saivat tämän hermostumaan. Samana syksynä Helsingin Töölön ala-asteen oppilaiden keskuudessa levisi *ope ragee* -haaste, jossa oppilaat pyrkivät provosoimaan opettajaa ja videoimaan lopputuloksen. (Leinonen, 2016; Säynäjäjärvi, 2016.) Tutkimusten mukaan henkistä väkivaltaa esiintyy enemmän julkisen sektorin työpaikoissa, kuin yksityisen sektorin. Erityisesti opetustoimessa sekä terveydenhoidon alalla esiintyy normaalia enemmän työpaikkakiusaamista sekä työilmapiiriongelmia. (Tasala, 2003, 23.)

Kuulemme usein puhuttavan oppilaan *oikeuksista* ja *velvollisuuksista* sekä opettajan *velvollisuuksista* ja *vastuusta* (esim. Perusopetuslaki 628/1998). Opettajan auktoriteettiaseman ja vallan vuoksi on tärkeää, että oppilaiden oikeuksien toteutumisesta pidetään huolta. On kuitenkin oleellista muistaa, että myös opettajilla on työturvallisuuslain (TTL 738/2002, 27§, 28§) mukaan oikeus työskennellä ilman, että he tulevat häirityiksi tai uhatuiksi. Toteutuuko työturvallisuuslaki opettajien kohdalla?

Opettajien kiusaamista ja epäasiallista kohtelua on tutkittu verrattain vähän. OAJ:n viime keväänä ilmestynyttä työolobarometriä lukuun ottamatta, valtaosa aikaisemmista tutkimuksista on yli kymmenen vuotta vanhoja. Työolobarometrin mukaan opettajien työssä kokema kiusaaminen ja heihin kohdistuva väkivalta ovat lisääntyneet viime vuosina. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että opettajien työtyytyväisyys on vähentynyt. (Länsikallio, Kinnunen, & Ilves, 2018, 12-18, 26.) Aihe on yhteiskunnallisesti merkityksellinen ja sitä tulisi tutkia enemmän. Oman haasteen ilmiön tutkimiselle luo kiusaamisen subjektiivisuus (Aho & Laine, 1997, 227; Kauppi, 2011, 55): minkälainen käytös ylittää kiusaamisen rajan?

Rehtori toimii koulussa opettajan esimiehenä ja rehtorilla on suuri vaikutus opettajan työhyvinvointiin ja työssäjaksamiseen (esim. Länsikallio, Kinnunen & Ilves,

2018; Pulkkinen & Rauhala, 2001). Esimiehen roolista huolimatta ajatus rehtorista henkilöstöjohtajana on suhteellisen tuore. Aikaisemmin rehtori nähtiin lähinnä hallinnollisena johtajana, jonka yksi tärkeimpiä tehtäviä oli opettaa (Mustonen, 2003, 182.). Rehtoreiden johtamista ja johtajuutta on tutkittu useista eri näkökulmista (esim. Isotalo, 2014; Johansson, Moos, Møller, 2001; Lonkina, 1990; Mäkelä, 2007; Raasumaa, 2010), mutta rehtoreiden konfliktitilanteiden johtaminen on jäänyt lähes kokonaan huomiotta.

Tässä tutkielmassa tutkimuskohteena on opettajien häirintä ja kiusaaminen vanhempien ja oppilaiden taholta. Keskeisiksi käsitteiksi ovat valikoituneet kiusaaminen ja häirintä. Pyrkimyksenä on sisällyttää tutkimukseen myös kiusaamisen kaltaiset satunnaiset teot, jotka eivät täytyä kiusaamisen systemaattisuuden määrettä. Ilmiötä tarkastellaan rehtoreiden näkökulmasta ja keskiössä on ratkaisukeskeisyys: Tutkielman yhtenä tarkoituksena on tuoda esille rehtoreiden näkemyksiä erilaisista ratkaisumalleista. Pelkkien ongelmien esittäminen ilman ratkaisuja tai kehitysehdotuksia, ei mielestäni ole hedelmällinen alusta kasvulle ja kehitykselle. Opettajien kokema kiusaaminen ja häirintä ovat epäkohtia, joihin tulee puuttua yhteiskunnallisella tasolla. Muita tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat vertaisraajat ylittävä kiusaaminen, väkivalta ja konfliktijohtaminen. Jatkossa kun puhutaan rehtoreista, viitataan tällä peruskoulun rehtoreihin, ellei toisin mainita.

Tutkielman alussa kuvaan rehtoreiden pätevyysvaatimuksia sekä koulutusta. Pyrkimyksenä on selvittää, minkälaiset valmiudet rehtorit saavat henkilöstöjohtamiseen ja erityisesti konfliktien ratkaisemiseen. Tämän jälkeen perehdytään aikaisempaan tutkimukseen, joka käsittelee opettajien kokemaa kiusaamista ja häirintää. Tutkielmaa ohjaavaksi tutkimussuuntaukseksi on valikoitunut fenomenografia. Aikaisemman vähäisen tutkimuksen vuoksi koen merkityksellisenä, että kaikki erilaiset käsitykset tutkittavasta ilmiöstä huomioidaan. Lisäksi otos on niin pieni ($n=8$) ettei siitä voida tehdä yleistyksiä. Tutkimustulokset esitellään kahdessa pääluvussa, jotka mukailevat teoriaa. Nämä ovat rehtoreiden käsityksiä ilmiöstä sekä kiusaamis- ja häirintätilanteiden ratkaisu.

2 Rehtorin ammatilliset lähtökohdat

Ensimmäisessä teorialuvussa perehdytään rehtoreiden pätevyysvaatimuksiin sekä nimittämisen perusteisiin. Tämän jälkeen tutkitaan rehtoreiden työtehtäviä virallisten säädösten, lakien, ja alan tutkimuskirjallisuuden kautta. Pyrkimyksenä on luoda kokonaisvaltainen kuva rehtorin työstä ja työn edellytyksistä.

2.1 Vaadittu pätevyys ja koulutus

Rehtoreiden kelpoisuusvaatimukset säädetään asetuksessa *opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset* (OHK 986/1998, 2§). Asetuksen mukaan rehtorin kelpoisuuteen vaaditaan:

1) Ylempi korkeakoulututkinto; 2) Tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus; 3) Riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä 4) Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto; vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestävät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (OHK 986/1998, 2§.)

Kelpoisuusvaatimus koskee sekä kuntien, kuntayhtymien, valtion, että yksityisten koulujen rehtoreita ja muita vastaavassa asemassa olevia henkilöitä. Vaatimukset ovat samat myös opettajille, joille on annettu rehtorin tehtävät hoidettavaksi oman opetustehtävän ohella. Asetus ei pidä sisällään useita oppilaitoksia hallinnoivia henkilöitä silloin, kun jokaisella oppilaitoksella on tämän lisäksi myös oma rehtori. Lisäksi ylempää korkeakoulututkintoa ei edellytetä, mikäli rehtoriksi haiketuva on päteväitynyt opettajaksi ennen vuotta 1999. (OHK 986/1998, 27§; Opetushallitus, 2013, 18.)

Vaadittava hallinnon tuntemus voidaan todentaa usealla eri tavalla (Opetushallitus, 2013, 18). Yksi näistä tavoista on suorittaa opetushallinnon 15 opintopisteen laajuinen tutkinto, joka pitää sisällään seuraavat sisältöalueet: ”1. *Julkisoikeuden perusteet ja yleishallinto*, 2. *Kunnallishallinto*, 3. *Opetusalan lainsäädäntö*, 4. *Henkilöstöhallinto* sekä 5. *Taloushallinto*”. Tutkinto suoritetaan kahtena kirjalli-

suuskuulusteluna ja kuulusteluihin tarjotaan valmentavaa koulutusta sekä opetushallituksen taholta, että muiden ennalta määrittelemättömien toimijoiden toimesta. (Opetushallitus, opetushallinnon tutkinto.)

Opetushallinnon tutkinnon lisäksi myös yliopistossa suoritettavat vastaavat opinnot pätevoittävät rehtorin tehtäviin, sekä hallinnon tuntemus, joka on hankittu muilla keinoin. Riittävä hallinnon tuntemus on voitu saavuttaa esimerkiksi toimimalla luottamustehtävissä tai muissa hallinnollisissa tehtävissä. (Opetushallitus, 2013, 18.) Hallinnollisen osaamisen, koulutuksen ja työkokemuksen lisäksi rehtorin tulee taitaa oppilaitoksen opetuskieli erinomaisesti sekä suullisesti että kirjallisesti. Suomen ja ruotsin kielen taito tulee todentaa erikseen määritellyin keinoin ja myös määräaikaaisesti toimivilta rehtoreilta vaaditaan lain osoittama pätevyys. (OHK 986/1998, 3§; Opetushallitus, 2013, 19.)

Vaaditun pätevyyden lisäksi rehtorin nimittämiseen vaikuttaa perustuslain (PL 731/1999) 125 pykälä, joka koskee yleisesti julkisten viranhaltijoiden nimitystä. Pykälän mukaan yleisiin nimitysperusteisiin vaikuttaa pätevyyden lisäksi taito, kyky ja koeteltu kansalaiskunto. Taidot viittaavat pääasiassa koulutukseen tai aikaisempaan työhistoriaan ja kyky hakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kuten luontaiseen lahjakkuuteen, aloitteellisuuteen tai muihin vastaaviin tehtävän hoidon kannalta merkityksellisiin kykyihin. Koetellulla kansalaiskunnolla viitataan nuhteettomaan käytökseen sekä kansalaistoiminnassa saatuihin ansioihin, jotka ovat työn kannalta merkityksellisiä. (Opetushallitus, 2013, 19.)

Peruskoulutuksen lisäksi joissakin kunnissa uusille rehtoreille on tarjolla perehdyttämiskoulutus. Opetushallitus on laatinut valtion rahoituksella 9 opintopisteen laajuisen opetussuunnitelmaan perustuvan perehdytyskoulutuksen, jonka sisältoalueet ovat seuraavat: "1. *Oppilaitoksen organisaatio, hallinto ja talous*, 2. *Oppilaitoksen opetussuunnitelma ja oppimistulokset*, 3. *Henkilöstöhallinto ja johtaminen* sekä 4. *Strateginen suunnittelu*". (Taipale, 2012, 81.)

Pääasiassa rehtoreiden täydennyskoulutuksesta huolehtivat kunnat ja muut koulutuksen järjestäjät, koulutuksessa on kuntakohtaisia eroja. Täydennyskoulutusta suunniteltaessa huomioidaan rehtoreiden tarpeet ja viime vuosina teemat ovat

liittyneen voimakkaasti johtamisen eri osa-alueisiin, kuten strategiseen- ja muutostojohtamiseen, henkilöstö- ja talousjohtamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen. (Opetushallitus, 2013, 20-22; Taipale, 2012, 36-37.) Nykyisissä pätevyysvaatimuksissa rehtoreilta ei virallisesti edellytetä johtamistaitoa, mutta sen voidaan ajatella sisältyvän nimitysperusteisiin vaikuttaviin kykyihin ja taitoihin (Opetushallitus, 2013, 20-22).

Virallisesti rehtoreita ei voida velvoittaa osallistumaan täydennyskoulutuksiin, mutta usein kuntien osoittamat koulutukset ovat käytännössä pakollisia. Täydennyskoulutuspäiviä kertyy rehtorille vuosittain 5-10, riippuen rehtorin asemasta ja paikkakunnasta. Lisäksi rehtoreille on nykyään tarjolla erilaisia yhteistoiminnallisia työtapoja oman työn tueksi (esim. mentorointi, vertaisryhmät) sekä opetus- ja kulttuuriministeriön luoma *Osaava*-ohjelma, joka pyrkii tukemaan opetustoimen henkilöstön ammatillista kehitystä. Kansainvälisesti tarkasteltuna suomalaisten rehtoreiden täydennyskoulutus vaikuttaa riittävältä. (Taipale, 2012, 36-37.)

2.2 Työtehtävät

Seuraavaksi kuvataan rehtoreiden työtehtäviä eri osa-alueittain. Rehtorin tärkein tehtävä on huolehtia koulun laadukkaasta toiminnasta sekä opetuksen perustehtävän toteutumisesta (Juusenaho, 2004, 55, 58-60; Opetushallitus, 2013, 6, 14). Täyttääkseen edellä mainitut tehtävät, rehtorin tulee toimia pedagogisena johtajana sekä johtaa henkilöstöä, taloutta, ja hallintoa onnistuneesti (Opetushallitus, 2013, 6, 14).

Kuntien hallintokulttuurit vaihtelevat ja 2000-luvun lainsäädännön muutoksen myötä, kunta voi delegoida kouluille erinäisiä sille kuuluvia tehtäviä, esimerkiksi opettajien sijaisten hankkimisen (Juusenaho, 2004, 55, 58-60; Kolam & Ojala, 2001, 95, 99; Mustonen, 2003, 181-182). Uudistuksen johdosta rehtorin tarkempaa työnkuvaa täsmennetään paikallisesti muut toimijat ja ylläpitäjäorganisaatio huomioiden (Kolam & Ojala, 2001, 95, 99; Mustonen, 2003, 181-182; Opetushallitus, 2013, 6, 14). Lakisääteiset tehtävät jokainen rehtori voi toteuttaa itse parhaaksi katsomallaan tavalla siten, että ne soveltuvat oman koulun kulttuuriin sekä kunnan hallintokulttuuriin (Isotalo, 2014, 26-27). Johtamistehtävien painotusten

ja työssä kohdattujen ongelmien välillä on havaittavissa alueellisia eroja (Kolam & Ojala, 2001, 100).

Tutkijat luokittelevat rehtoreiden työtehtävät eri tavoin ja täysin yhteneviä määritelmiä on haastava löytää. Yhden kattavan määritelmän antaa Mäkelä (2007, 184-194) väitöskirjatutkimus, jonka mukaan rehtoreiden työtehtävät koostuvat sisällöllisesti neljästä eri johtamisen osa-alueesta. Nämä osa-alueet ovat *hallinto ja talousjohtaminen, pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen* sekä *yhteistyöverkostojen johtaminen*. Näistä kolme ensin mainittua ovat löydettävissä myös muusta tutkimuskirjallisuudesta (Sergiovanni, 2001; Vaherva, 1984) sekä rehtoreiden koulutusmateriaaleista (Hämäläinen, 1986). Osa tutkijoista jaottelee rehtorin työt pedagogisiin- hallinnollisiin- ja opetuksellisiin tehtäviin (Erätuuli & Leino, 1992; Lonkila, 1990).

Eniten rehtoreiden aikaa kuluu hallinto- ja talousjohtamiseen (Karikoski, 2009, 123; Kolam & Ojala, 2001, 94, 99; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 322; Mäkelä, 2007, 184-194). Hallinto- ja talousjohtaminen pitää sisällään mm. asiakirjojen laatimisen, taloussuunnittelun ja työaikajärjestelyistä huolehtimisen (Lonkila, 1990, 23; Mäkelä, 2007, 199-200; Vaherva, 1984, 74). Hallinnollisissa tehtävissä rehtoria avustaa usein koulusihteeri ja apulais- ja/tai vararehtori (Isotalo, 2014, 26-27).

Vielä reilu kaksikymmentä vuotta sitten rehtoreiden työaika kului pääasiassa opetustehtävissä ja muut työtehtävät veivät huomattavasti vähemmän aikaa (Lonkila, 1990, 32-41). 2000-luvulla rehtorin rooli on muuttunut opettajasta koulun kehittäjäksi ja opetustuntien määrä on vähentynyt (Hietaniemi-Virtanen, 2004, 46). Nykyään rehtorin opetusvelvollisuuden määrään vaikuttavat oppilaitostyyppi ja oppilaitoksen koko (Kolam & Ojala, 2001, 97).

Tutkimusten mukaan rehtorit käyttävät vähiten aikaa pedagogiseen johtamiseen (Karikoski, 2009, 123-124; Kolam & Ojala, 2001, 100; Lonkila, 1990, 32-41; Mäkelä, 2007, 184-194) vaikka nimenomaan pedagoginen johtaminen on opetushallituksen ja rehtoreiden mukaan työn tärkein osa-alue (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 323; Opetushallitus, 2013, 6, 14). Pedagogiselle johtamiselle ei ole

löydettävissä yhtenäistä määritelmää. Esimerkiksi Mäkelä (2007, 199-200) sisällyttää pedagogiseen johtamiseen mm. rehtorin opetustoiminnan, vaadittavien opetusjärjestelyiden tekemisen sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön, kun taas osa tutkijoista kuvaa pedagogisella johtamisella johtamista yleisesti koko koulukontekstissa (Erätuuli & Leino, 1992, 5).

Rehtorit kokivat pedagogiseen johtamiseen käytettävissä oleva vähäisen ajan ongelmallisena (Lonkila, 1990, 41). Ongelman syyksi nähtiin hallintotehtävien suuri määrä, jonka koettiin olevan pois muiden tehtävien hoidosta. (Erätuuli & Leino, 1992, 27; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 323). Jotta pedagogiselle johtamiselle jäisi enemmän aikaa, rehtorit ovat ehdottaneet sihteereiden ja apulaisrehtoreiden määrän lisäämistä ja vastuualueiden selkeyttämistä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 324).

Kolmannella johtamisen osa-alueella, yhteistyöverkostojen johtamisella, viitataan tiedottamiseen ja toimimiseen yhdessä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Ulkopuolisia tahoja ovat esimerkiksi vanhemmat ja viranomaiset. Henkilöstöjohtamisella puolestaan tarkoitetaan kaikkea toimintaa, joka liittyy alaisten kanssa toimimiseen, kuten kouluttaminen, rekrytointi ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen. (Mäkelä, 2007, 199-200.) Rehtorin ammatti on professionalisoitunut ja koulun kehittäminen, sekä johtaminen vaativat vankkaa ammattitaitoa ja johtamisen eri osa-alueiden hallintaa (Hietaniemi-Virtanen, 2004, 47, 99).

Rehtoreiden näkemykset tehtävien tärkeysjärjestyksestä ovat pysyneet lähes muuttumattomana vuosien 1995 ja 2002 välisenä aikana, luukunottamatta opetustehtävien merkityksen vähentymistä (Hietaniemi-Virtanen, 2004, 46-48). Rehtorit pitävät erityisen tärkeänä opetuksen ja koulun kehittämiseen ja arviointiin liittyviä tehtäviä, erilaisten suunnitelmien tekoa ja yhteistyötä eri sidosryhmien kanssa (Hietaniemi-Virtanen, 2004, 46-48; Mustonen, 2003, 182). Osassa tutkimuksia rehtorit eivät kokeneet hallinnollisia (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 322) ja henkilöstöjohtamisen tehtäviä mielekkäinä (Mustonen, 2003, 182).

3 Kiusaaminen ja väkivalta

Tässä luvussa määritellään tieteellisesti käsitteet kiusaaminen ja väkivalta. Tarkastelun kohteena ovat aggressiot kiusaamisen taustalla, kiusaamisen ilmene-mismuodot, kiusaaminen koulukontekstissa, vertaisraajat ylittävä kiusaaminen ja vertaistason kiusaaminen. Kiusaamisen ohella toiseksi tutkielmassa käytettä-väksi käsitteeksi on valikoitunut häirintä. Pyrkimyksenä on sisällyttää tutkielmaan myös kiusaamisen kaltaiset teot, jotka eivät ole systemaattisia ja toistuvia. Häi-rinnälle ei ole olemassa tieteellistä määritelmää siinä merkityksessä, mihin sillä tässä tutkielmassa viitataan. Tästä syystä ilmiötä tarkastellaan väkivallan tieteel-lisen määritelmän kautta.

3.1 Kiusaamisen määritelmä

Seuraavaksi määritellään kiusaaminen käyttäen apuna aggression määritelmää. Kouluissa selviteltävät konfliktitilanteet ja aggressiiviset yhteydenotot ovat osa koulun arkea (Mäntylä, Kivelä, Ollila & Pertto, 2013, 21; Salmivalli, 1998b, 11) ja tilanteet voivat muodostua niin lasten- kuin aikuisten välille. Aggressiivinen käy-tös ei aina ole kiusaamista, mutta kiusaaminen on yksi aggression muoto tietyin ominaispiirtein (Pärssinen, 2006; Salmivalli, 1998b, 11).

Aggressio on vihamielistä käytöstä joka, juontaa juurensa turhautumisesta tai pettymyksestä (*frustration*) (Dollard, 1998, 1). Aggressiot jaetaan reaktiivisiin- ja proaktiivisiin aggressioihin, joista kiusaamista ovat usein proaktiivisen aggression muodot. Toisin kuin reaktiivinen aggressio, proaktiivinen aggressio ei ole seu-rausta kiusaajan provosoitumisesta. (Dodge & Coie, 1987.) Proaktiiviset aggres-siot voidaan jaotella päämäärään perustuen instrumentaalisiin ja vihamielisiin ag-gressioihin (*instrumental and hostile aggression*) (Coie, Dodge, Terry & Wright, 1991). Instrumentaalisten aggressioiden taustalla on jokin ulkoinen päämäärä, kun taas vihamielisiin aggressioihin ei suoranaisesti liity vastaavia tavoitteita. Sal-mivallin (1998a, 32) mukaan kiusaaminen on pääasiassa vihamielisten aggressi-oiden ilmaisua kohdistettuna toiseen ihmiseen. Toisaalta hän toteaa, että kiusaa-

minen voi olla myös instrumentaalista, mikäli kiusaajalla on omia sisäisiä tavoitteita. Tällaisia sisäisiä tavoitteita voivat olla esimerkiksi oman sosiaalisen statuksen kohotus tai toisen alistaminen. (Salmivalli, 1998a, 32.)

Kiusaamisen päämääränä on uhrin vahingoittaminen ja sen keskeisin ominaispiirre on tekojen systemaattisuus (Aho & Laine, 1997, 227; Byrne, 1994, 12; Olweus, 1986 ja 1991, Olweus, 1993, 9 mukaan). Tyypillisesti kiusaamistilanteisiin liittyy osapuolten välinen voimasuhteiden epätasapaino. Kiusaaja on kiusaamistilanteessa kiusatun yläpuolella, eikä kiusattu kykene puolustamaan itseään. Voimasuhteiden epätasapaino johtuu usein joko fyysisestä, henkisestä tai määrällisestä ylivoimasta. (Keashly & Nowell, 2003; Olweus, 1993; Olweus, 1997, 496; Salmivalli, 1998b.) Usein kiusaaminen tapahtuu vertaistyhmissä (Salmivalli, 1998b, 11) ja ympäristössä, jossa osapuolet eivät ole omasta vapaasta tahdosta (Kivivuori, 1999; Salmivalli, 1998b, 11).

Yhtenä keskeisenä kiusaamisen piirteenä pidetään usein tekojen tahallisuutta (Aho & Laine, 1997, 227; Byrne, 1994, 12). Kiusaamiseen puuttumisen kannalta on kuitenkin oleellista, että huomio kiinnitetään kiusatun kokemukseen, eikä kiusaajan tarkoitukseen. Tämä helpottaa erityisesti epäsuorien kiusaamisen muotojen tunnistamista ja puuttumista vertaisrajoit ylittävään kiusaamiseen. (Aho & Laine, 1997, 227; Kauppi, 2011, 55.)

3.2 Kiusaamisen muodot

Kiusaamisen ilmenemismuodot ovat moninaiset. Usein kiusaaminen jaetaan verbaaliseen, fyysiseen ja epäsuoraan kiusaamiseen (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994). Verbaalista- ja fyysistä kiusaamista nimitetään toiselta nimeltään suoraksi kiusaamiseksi (Smith & Sharp, 1994), sillä ne ilmenevät suorina aggressioina uhria kohtaan. Verbaalinen kiusaaminen on sanallista uhkaavaa käytöstä, kuten uhrin pilkkaamista tai nimittelyä. Fyysinen kiusaaminen ilmenee kehollisina aggression ilmauksina, kuten uhrin potkimisena, nipistelynä tai toiminnan rajoittamisena. Suora kiusaaminen on usein helpommin havaittavissa kuin epäsuora kiusaaminen. Epäsuora kiusaaminen voi olla esimerkiksi ikävien juorujen levittämistä tai

ryhmästä poissulkemista. Epäsuora kiusaaminen voi ilmetä myös pelkkinä eleinä. (Olweus, 1993; Smith & Sharp, 1994.)

Verkkokiusaaminen (*cyberbullying*) on melko uusi ja vähän tutkittu ilmiö. Ilmiölle ei ole vielä olemassa yleisesti hyväksyttyä määritelmää, eivätkä kaikki tieteelliset julkaisut mainitse sitä yhtenä kiusaamisen muotona. Tässä tutkielmassa kiusaamiseen sisällytetään verkkokiusaaminen, sillä lasten median käyttö vaikuttaa lisääntyvän jatkuvasti (esim. Merikivi, Myllyniemi & Salasuo, 2016).

Verkkokiusaamisena voidaan pitää verkossa tapahtuvaa viestintää, joka on tahallista, toistuvaa ja uhrille haitallista. Vallan epätasapaino voi johtua sosiaalisen pätevyyden tai suosion lisäksi myös kiusaajan paremmista tietoteknisistä taidoista. (Patchin & Hinduja, 2006, 152.) Kiusaamisen toistuvuus on verkkokiusaamisessa kompleksista ja haastavasti määriteltävissä. Esimerkiksi kiusaamiseksi voidaan lukea tilanne, jossa kiusatusta on otettu yksi epämiellyttävä kuva ja leviätetty sitä internetissä. Tällöin kuvan esittäminen on toistuvaa, vaikka itse kuvaaminen on kertaluontoista. (Smith & Cross, 2008, 153-154.)

3.3 Vertaistason kiusaaminen ja vertaisrajat ylittävä kiusaaminen

Kiusaamista tutkittaessa ilmiötä tarkastellaan usein vertaistasolla (*peer-abuse*, esim. Olweus, 1993). Tällöin kiusaaminen tapahtuu kahden tai useamman kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti samassa kehityksen vaiheessa olevan henkilön välillä. Vertaistason kiusaamista on esimerkiksi oppilaiden tai kollegojen välinen kiusaaminen. (Kauppi, 2011, 45-46.)

Kiusaamista voidaan myös kuvata termillä vertaisrajat ylittävä kiusaaminen (*cross-peer abuse*, esim. Terry, 1998). Suomalaisessa tutkimuksessa vertaisrajat ylittävä kiusaaminen on kohtuullisen uusi käsite, eikä se ole vielä vakiintunut. Vertaisrajat ylittävässä kiusaamisessa tilanteeseen osallistuvat osapuolet ovat eriarvoisessa asemassa ja valta jakautuu epätasaisesti heidän välillään. Kouluissa osapuolina voivat olla opettaja ja rehtori tai opettaja ja vanhempi/oppilas.

Opettajan ja vanhempien eriarvoinen asema perustuu siihen, että vanhemmat eivät ole fyysisesti koulun arjessa läsnä ja opettajalla on valta arvioida oppilaiden suoriutuminen. (Kauppi, 2011, 46.)

Vertaisraajat ylittävä kiusaaminen ei täysin täytä aikaisemmin esiteltyä kiusaamisen määritelmää, sillä se on erityislaatuinen suhteessa vallan epätasapainoon ja kiusaamisen toistuvuuteen (Kauppi, 2011). Koulumaailmassa opettaja on lähtökohtaisesti korkeammassa asemassa kuin oppilas. Hänellä on enemmän valtaa, joka perustuu tietoon ja kokemukseen sekä velvollisuuteen arvioida oppilas ja tarpeen tullen myös rangaista. Mikäli oppilas kiusaa opettajaa, tulee oppilaan kääntää luonnollisesti koulussa vallitseva valta-asetelma ylösalaisin. (Kauppi, 2011, 57-59; Terry, 1998, 256.) Tämä voi tapahtua esimerkiksi joukkovoiman myötä tai opettajan auktoriteetin ja vallan kyseenalaistamisen kautta. Oppilaiden tai vanhempien yksittäiset samankaltaiset teot voivat tuntua opettajasta kiusaamiselta, mikäli ne toistuvat useasti eri henkilöiden taholta. Toisaalta yksittäisistä teoista voi myös koitua opettajalle pitkäaikaisia haittavaikutuksia (vrt. Verkkokiusaaminen), jolloin kiusaamisen toistuvuus saa uudenlaisen merkityksen suhteessa perinteiseen määritelmään. (Kauppi, 2011, 56-59.)

3.4 Väkivalta

Väkivallalle on olemassa useita erilaisia määritelmiä. Yhden määritelmän tarjoaa maailman terveysjärjestö World Health Organization (tästä lähtien WHO), jonka mukaan väkivalta on tahallista voiman tai vallan käyttöä tai sillä uhkaamista, joka hyvin todennäköisesti johtaa kohteen kuolemaan, vammautumiseen, kehityksen häiriintymiseen tai perustarpeiden laiminlyöntiin. Väkivalta on aina tahallista ja siitä syntyvät vammat voivat olla fyysisiä, psyykkisiä tai sosiaalisia. (Väkivalta ja terveys maailmassa, 2005, 21-22.)

Toiminnan tahallisuuden käsite on monimutkainen. WHO:n määritelmän mukaan väkivallan tahallisuus liittyy itse tekoon, eikä sen seurauksiin. Esimerkiksi vanhempi saattaa ravistaa huutavaa lasta yrityksenä rauhoitella häntä ja lapsi voi saada ravistelun seurauksena aivovamman. Tällöin vanhempi tietoisesti käyttää väkivaltaa, vaikka siitä johtuva vamma aiheutuu vahingossa ja tahattomasti. Kun

väkivaltaan liitetään käsitys vallasta, laajenee sen merkitys koskemaan myös tekemättä jättämisen ja hyväksikäytön. Tällöin väkivallaksi lukeutuu esimerkiksi häädässä olevan ihmisen avuntarpeen tietoinen sivuuttaminen. (Väkivalta ja terveys maailmassa, 2005, 22.)

Väkivalta voidaan jaotella tekijän tai väkivallan ominaispiirteiden mukaan. Väki-valta voi olla itselle aiheutettua, toisten ihmisten aiheuttamaa tai kollektiivista. Tässä tutkielmassa tarkastellaan ihmisten välistä väkivaltaa ja edelleen tarkennettuna, yhteisöllistä väkivaltaa. Yhteisöllinen väkivalta on kodin ulkopuolista väkivaltaa, joka tapahtuu muiden, kuin perheenjäsenien toimesta. Tekijä ja uhri voivat olla toisilleen joko entuudestaan tuttuja tai tuntemattomia. Väkivaltainen teko voi olla luonteeltaan fyysistä, seksuaalista, psyykkistä tai perustarpeiden tyydyttymisen estämistä tai laiminlyöntiä. Edellä esitetty luokittelu on vain yksi luokittelu muiden joukossa. Se ei ole yleisesti hyväksytty tai täydellinen, mutta tarjoaa hyvän viitekehyksen väkivallan tutkimiselle. (Väkivalta ja terveys maailmassa, 2005, 23-24.)

Väkivaltaa tutkiessa tulee huomioida, että eri kulttuurit määrittelevät väkivallan eri tavalla (Anderson & Richards, 2004, 3). Toisessa kulttuurissa voidaan pitää sellaisia asioita hyväksyttävänä, mitkä jossain toisessa kulttuurissa nähdään väkivaltaisina. Lisäksi sosiaalinen konteksti vaikuttaa väkivallan määritelmään ja sama teko eri henkilön tekemänä tulkitaan eritavoin. (Kiilakoski, 2009, 31.) Väki-valtaiseen ja aggressiiviseen käytökseen on havaittu liittyvän yksilön kokemus häpeästä, kostosta ja vihasta. Aggressiivinen käytös koulussa voi johtua yksilön pyrkimyksestä täyttää tarpeitaan, saada tunnustusta ja kuulua joukkoon. (Rose, 2009, xiv.)

Tässä tutkielmassa käytetty käsite *häirintä* viittaa edellä kuvatun väkivallan kaltaiseen toimintaan. Käsitteeksi on valikoitunut väkivallan sijaan häirintä, sillä opettajien kiusaamis- ja väkivaltailmiötä aikaisemmin tutkineet henkilöt käyttävät kyseistä käsitettä (kts. Kivivuori, Tuominen & Aromaa, 1999; Salmi & Kivivuori, 2009). Lisäksi käsite väkivalta luo voimakkaita mielleyhtymiä fyysiseen väkivaltaan ja tällöin väkivallan muut ilmenemismuodot voivat jäädä huomiotta.

4 Opettajien häirintä- ja kiusaamiskokemukset

Tässä luvussa tarkastellaan opettajien häirintä- ja kiusaamiskokemusten luonnetta ja yleisyyttä. Ensimmäisessä alaluvussa esitellään neljä kotimaista tutkimusta, joiden varassa ilmiötä tutkitaan. Tämän jälkeen luodaan käsitys siitä, mikälaista opettajien kokema kiusaaminen ja häirintä ovat ja kuinka yleisistä ilmiöistä on kyse. Tutkielmassa on erikseen huomioitu sekä oppilaiden- että vanhempien opettajaan kohdistamat teot sekä tyypillisen kiusaajan- ja uhrin piirteet. Loppussa tarkastellaan lyhyesti vastaavaa kansainvälistä tutkimusta. Tässä luvussa esitettyjen kaavioiden luvut ovat ilmoitettu prosenttilukuina yhden desimaalin tarkkuudella.

4.1 Opettajien häirintään ja väkivaltaan keskittyviä tutkimuksia

Vanhin opettajien häirintään ja väkivaltaan keskittyvä tutkimus on Kivivuoren, Tuomisen ja Aromaan vuonna 1999 toteuttama. Aineisto on kerätty 54:stä helsinkiläisestä suomenkielisestä koulusta käsittäen ala-asteen, yläasteen, ammattikoulun sekä lukion. Tutkimukseen osallistui yhteensä 868 opettajaa ja vastausprosentti oli 55,6. (Kivivuori, ym., 1999, 10-11.) Tässä tutkielmassa tarkastellaan vain ala-asteen- ja yläasteen opettajien kiusaamiskokemuksia.

Salmen ja Kivivuoren (2009) kyselytutkimuksessa tutkittiin yläasteen opettajiin kohdistunutta häirintää ja väkivaltaa lukuvuonna 2007-2008. Aineisto käsittää opettajien häirinnän ja väkivallan sekä oppilaiden, että vanhempien taholta. Kyselyyn osallistui yhteensä 1496 yläasteen opettajaa, 69:tä koulusta eripuolelta Suomea ja vastausprosentti oli 68 prosenttia. Salmi ja Kivivuori vertailevat vuoden 2008 tehdyn kyselyn tuloksia vuoden 1997 opettajauhritutkimuksen tuloksiin. Tutkimustulokset on julkaistu verkkokatsauksen muodossa, katsauksessa ei esitetä aineistoesimerkkejä tai pohdintoja tuloksiin liittyen. (Salmi & Kivivuori, 2009, 1-2, 4.)

Yllä esitetyt tutkimukset keskittyvät kuvaamaan opettajien kokemia satunnaisia häirinnän- ja väkivallantekoja oppilaiden ja huoltajien taholta. Molemmissa tutkimuksissa opettajien kokema häirintä on jaettu viiteen luokkaan: *loukkaava käytös, väkivallan uhka, väkivalta, seksuaalinen häirintä ja muu häirintä* (Kivivuori, ym., 1999, 16, 17-22; Salmi & Kivivuori, 2009, 2, 4). Vertaan näitä kahta tutkimusta toisiinsa yhteisen käsitteistön vuoksi.

Rantala tutki pro gradussaan (Rantala & Keskinen, 2005) opettajien yksittäisiä väkivallankokemuksia ja systemaattista kiusaamista oppilaiden taholta. Tutkimukseen osallistui 189 yläasteen opettajaa eri puolilta Suomea ja vastausprosentti oli 48 prosenttia. Tutkimus toteutettiin toukokuussa vuonna 2002. (Rantala & Keskinen, 2005, 137-138.) Vaikka kyseessä on opinnäytetyö eikä tieteellinen julkaisu, on se otettu mukaan tähän tutkielmaan aikaisempien tutkimusten vähäisyyden vuoksi. Lisäksi aihetta runsaasti tutkinut Kauppi (2011) viittaa omassa väitöskirjassaan useaan otteeseen Rantalan tutkielmaan.

Kaupin ja Pörhölän tutkimus (2010) keskittyy kartoittamaan opettajien kiusaamiskokemuksia lukuvuonna 2007-2008. Tutkimuksen ulkopuolelle on jätetty oppilaiden yksittäiset väkivallanteot ja muu satunnainen häirintä. Tutkittavana oli 215 peruskoulun opettajaa eri puolelta Suomea. Tutkimuslomake toimitettiin 86:lle koululle ja arvioitu vastausprosentti oli noin 11 prosenttia. Osallistujat olivat luokanopettajia ja aineenopettajia, aineistossa ei ole erikseen eritelty opettajien koulutusastetta. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 134.) Tutkimus on osa Teemu Kaupin väitöskirjaa ja tutkimus on tehty puheviestinnän näkökulmasta (Kauppi, 2015).

Rantalan ja Keskinen (2005) sekä Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan opettajien systemaattista kiusaamista, vertailen näitä kahta tutkimusta toisiinsa. Lisäksi vertailen Rantalan ja Keskinen (2005) tutkimustuloksia opettajien satunnaisesta häirinnästä kahden aikaisemmin mainitun tutkimuksen tuloksiin (Kivivuori, ym., 1999; Salmi & Kivivuori, 2009).

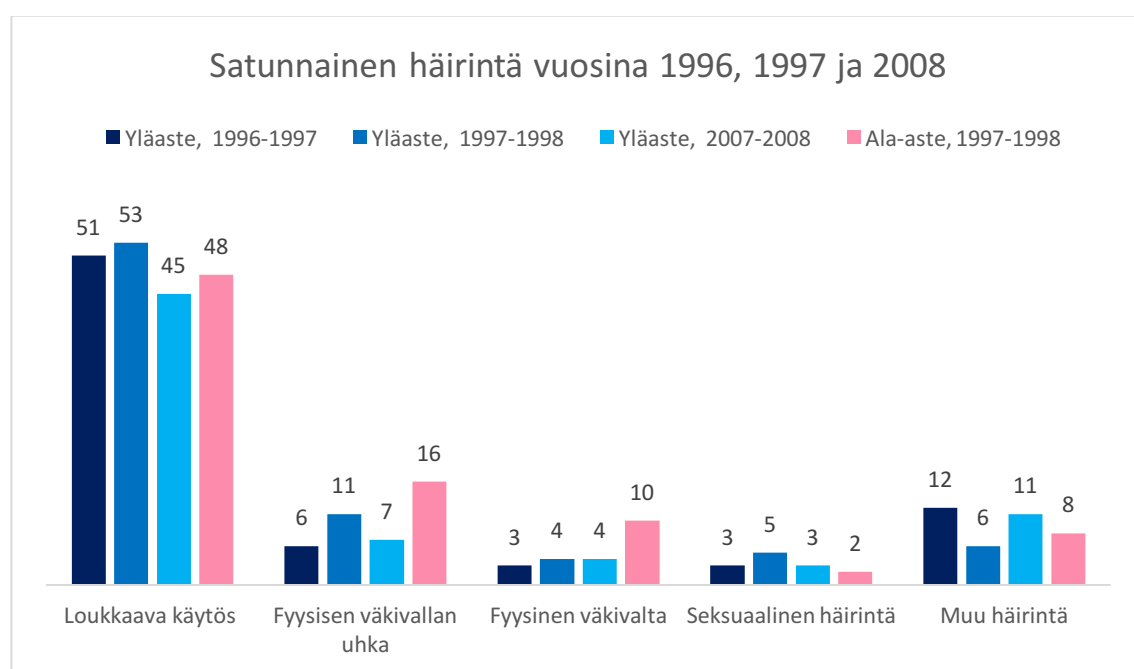
4.2 Satunnainen häirintä oppilaiden taholta

Tässä luvussa kuvataan oppilaiden opettajiin kohdistamaa satunnaista häirintää Kivivuoren, Tuomisen ja Aromaan (1999), Salmen ja Kivivuoren (2009) sekä Rantalan ja Keskisen (2005) tutkimusten kautta. Pyrkimyksenä on kuvata ilmiön yleisyyttä sekä rinnastaa se opettajien arkeen esimerkkien avulla. Tutkimuksissa opettajien kokema satunnainen häirintä on jaettu viiteen luokkaan: loukkaava käytös, väkivallan uhka, väkivalta, seksuaalinen häirintä ja muu häirintä (Kivivuori, ym., 1999, 16, 17-22; Salmi & Kivivuori, 2009, 2, 4).

Oppilaiden loukkaava käytös oli selkeästi yleisin opettajien kokema häirinnänmuoto sekä ala- että yläasteella. Lähes puolet tutkimuksiin osallistuneista opettajista ilmoitti joutuneensa loukkaavan käytöksen uhriksi. Vuosien 1997 ja 2008 välisenä aikana loukkaava käytös väheni noin 8 prosenttiyksikköä (kuvio 1). Loukkaavalla käytöksellä tarkoitetaan opettajaan kohdistuvaa epäasiallista kielenkäyttöä ja herjaamista. Valtaosa oppilaiden loukkaavista kommenteista liittyi seksiin ja seksuaalisuuteen. Useat naisopettajat olivat kokeneet huorittelua ja miesopettajat homottelua sekä osaa opettajista oli nimitelty pedofiileiksi. Jotkut naisopettajat kertoivat oppilaiden esittäneen heille kiusallisia kysymyksiä liittyen heidän kuukautisiin ja seksielämään. (Kivivuori, ym., 1999, 16-17.)

Seksuaalinen häirintä oli fyysisen väkivallan ohella vähiten koettu häirinnänmuoto, eikä sen määrässä tapahtunut merkittäviä muutoksia tutkimusvuosien aikana (kuvio 1). Kivivuori ja kumppanit (1999) määrittelevät seksuaalisen häirinnän suulliseksi kommentoinniksi, rivoksi elehdinnäksi ja fyysiseksi kosketteluksi. Heidän mukaansa iso osa seksuaalisesta häirinnästä ilmoitettiin tutkimuksessa loukkaavana käytöksenä ja tämä vääristää tutkimustuloksia. Seksuaalinen häirintä oli äärimmäisen harvoin fyysistä, mutta osa miesopettajista koki flirttailevien tyttöjen läheisyyden hämmentäväksi ja kiusalliseksi. (Kivivuori, ym., 1999, 17-18.)

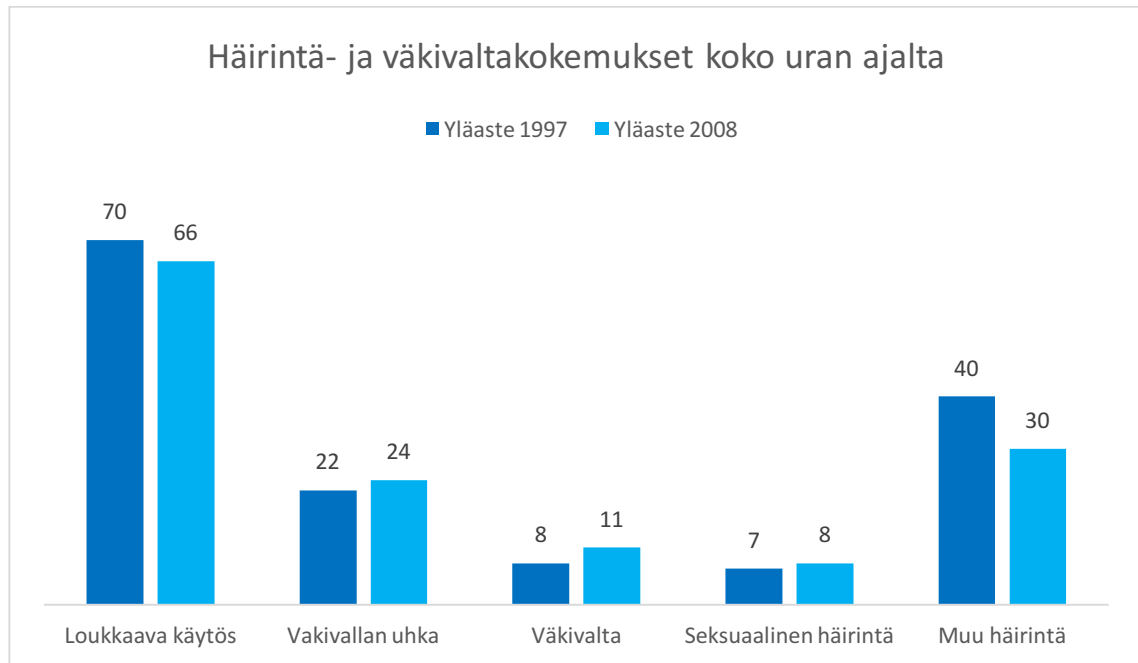
Muu häirintä oli kaikkina vuosina yleisempää yläasteella kuin ala-asteella, lukuun ottamatta vuotta 1998. Kyseisenä vuonna yläasteen opettajat kokivat muuta häirintää jopa kaksi kertaa vähemmän kuin muina mittausvuosina sekä vähemmän kuin ala-asteen opettajat kyseisenä vuonna (kuvio 1). Yleisesti koko uran aikana loukkaavaa käytöstä- ja muuta häirintää kokeneiden opettajien määrä oli vähentynyt vuosien 1997 ja 2008 välisenä aikana (kuvio 2). Muu häirintä oli tyypillisesti opettajan omaisuuden vahingoittamista tai nimettömiä pilapuheluita. Osa opettajista ilmoitti, että oppilaat olivat huudelleet heille asiattomuuksia julkisilla paikoilla. (Kivivuori, ym., 1999, 4, 16-24; Salmi & Kivivuori, 2008, 2.)



Kuvio 1 Yläasteen ja ala-asteen opettajien oppilaiden taholta kokema häirintä prosentteina vuosina 1996, 1997 ja 2008. (Kivivuori, ym., 1999, 16-24; Salmi & Kivivuori, 2008, 2.)

Fyysisen väkivallan uhka oli tyypillisesti epäonnistunut väkivallan yritys, väkivallalla uhkailua tai lievää väkivaltaa. Toisinaan uhkaukset olivat tappouhkauksia ja yksi opettajista kertoi oppilaan ottaneen uhkauksen yhteydessä puukon esiin. (Kivivuori, ym., 1999, 20-21.) Fyysinen väkivalta ja sen uhka olivat tyypillisempiä ala-asteen opettajien keskuudessa kuin yläasteen opettajien. Väkivallan uhka oli yläasteella tilastojen mukaan lähes kaksinkertainen vuonna 1998 (11%) verrattuna vuosiin 1997 (6%) ja 2008 (7%) (kuvio 1). Opettajien koko uraa tarkastelta-

essa havaittiin, että fyysisen väkivallan- ja sen uhkan määrä olivat hieman lisääntynyt vuosien 1997 ja 2008 välisenä aikana (kuvio 2). (Kivivuori, ym., 1999, 16-24; Salmi & Kivivuori, 2008, 2, 4.)



Kuvio 2 Vähintään kerran työuransa aikana oppilaan häirinnän kohteeksi joutuneiden yläasteen opettajien osuus prosentteina vuosina 1997 ja 2008. (Salmi & Kivivuori, 2008, 4.)

Muista häirintätilanteista poiketen fyysisen väkivallan kohteeksi opettajat joutuivat useimmiten välitunnilla. Ala-asteella väkivaltatilanteet syntyivät pääasiassa, kun opettaja meni rauhoittelemaan raivokohtauksen saanutta oppilasta, kun taas yläasteella opettajat altistuivat väkivallalle valvoessaan koulun normien noudattamista. Ylipäättään valtaosa kaikista häirintätilanteista syntyi, kun opettajat puutuivat oppilaiden sääntöjen vastaiseen toimintaan tai oppilaiden väliseen väkivaltaan ja kiusaamiseen. (Kivivuori, ym., 1999, 16-17, 21-23.)

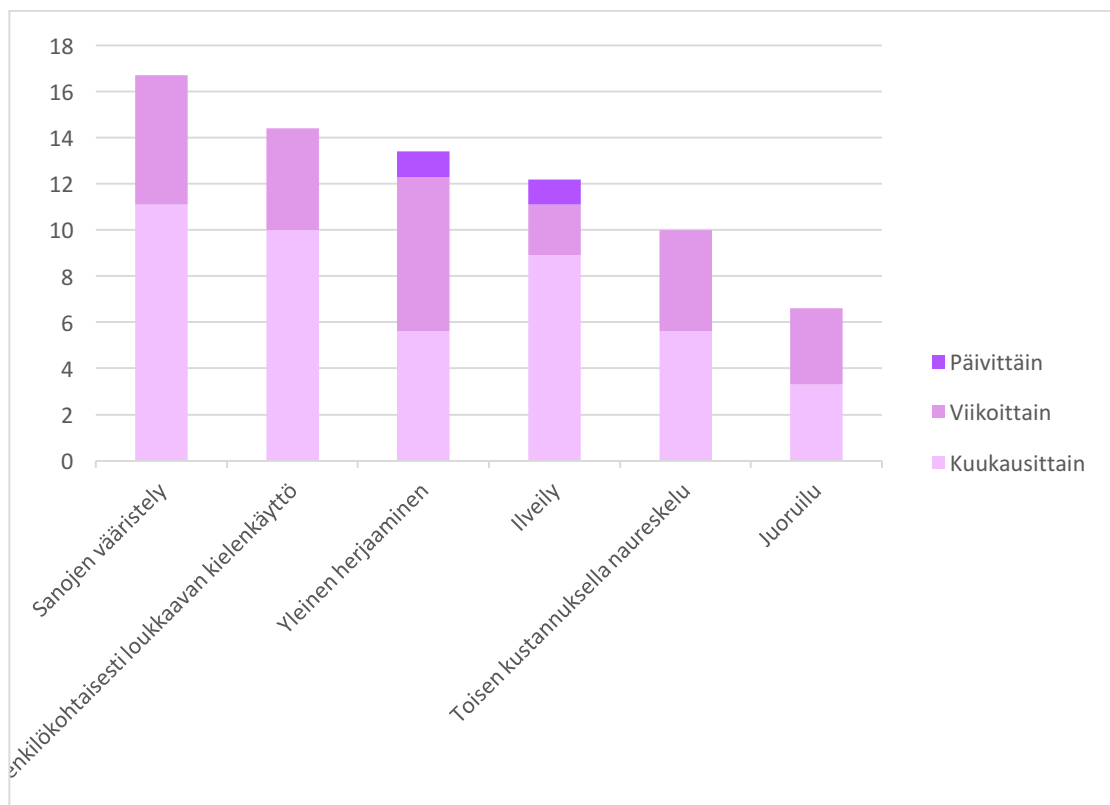
Rantalan ja Keskisen (2005, 141) tutkimustulokset ovat samansuuntaiset kuin yllä esitetyt tulokset. Muista tutkimuksista poiketen, he ovat eritelleet tarkemmin, minkälaista häirintää opettajat kokivat. Esimerkiksi fyysinen väkivalta on jaettu useampaan pienempään luokkaan ja tästä syystä tuloksia on hankala verrata suoraan toisiinsa. Kuitenkin yleisesti ottaen voidaan todeta, että tulokset olivat samansuuntaisia. Eniten opettajat kokivat verbaalista häirintää ja fyysisen väki-

vallan määrä oli lähes olematon. Rantalan ja Keskisen tutkimukseen osallistuneista opettajista useampi raportoi kokeneensa seksuaalista häirintää koko uransa aikana kuin Kivivuoren ja kumppaneiden sekä Salmen ja Kivivuoren tutkimuksiin osallistuneet opettajat. Tulkintoja tehdessä tulee kuitenkin huomioida aikaisemmin esitetty Kivivuoren ja kumppaneiden pohdinta siitä, että heidän tutkimuksessa osa seksuaalisesta häirinnästä ilmoitettiin loukkaavana käytöksenä (Kivivuori, ym., 1999, 17-18).

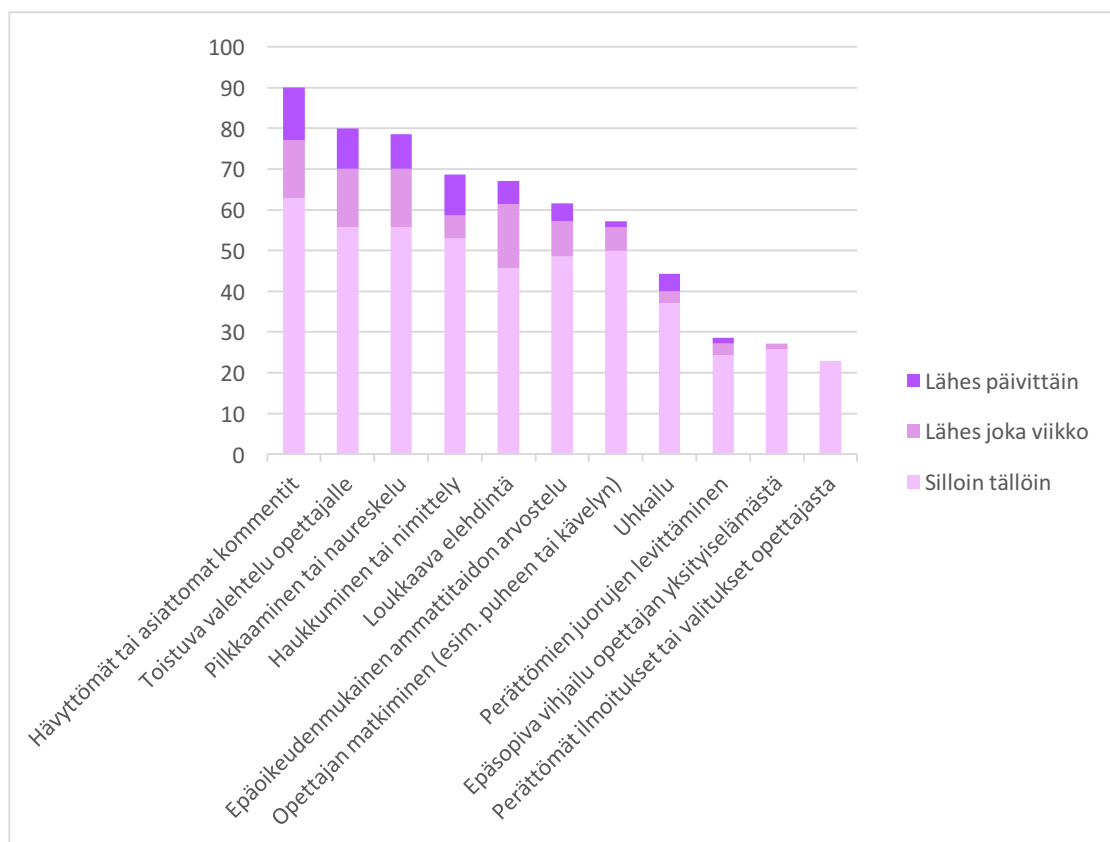
4.3 Systemaattinen kiusaaminen oppilaiden taholta

Tässä luvussa kuvataan oppilaiden opettajiin kohdistamaa systemaattista kiusaamista Rantalan ja Keskisen (2005) sekä Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimustulosten avulla. On keskeistä huomata, että Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimusjoukko koostuu yksinomaan kiusatuista peruskoulun opettajista, kun taas Rantala ja Keskinen (2005) tutkivat yläasteen opettajia ja he huomioivat tutkimuksessaan myös sellaiset opettajat, jotka eivät raportoineet kokeneensa kiusaamista. Tästä syystä prosenttilukuja ei voida suoraa verrata toisiinsa ja tehdä sen perusteella johtopäätöksiä ilmiön yleisyyden muutoksista. Tutkimuksissa havaitut kiusaamisen muodot on jaettu kolmeen luokkaan Rantalaa ja Keskiä (2005) mukaillen. Nämä ovat *henkinen kiusaaminen*, *fyysinen kiusaaminen* sekä *muu kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä*. Tuloksia kuvatessa ne kiusaamisen muodot ovat jätetty pois, joita opettajat eivät ilmoittaneet kokeneensa.

Molemmissa tutkimuksissa henkinen kiusaaminen oli huomattavasti yleisempää kuin fyysinen. Yleisimpiä henkisen kiusaamisen ilmenemismuotoja vuonna 2002 olivat sanojen vääristely, henkilökohtaisesti loukkaavaan kielenkäyttö ja yleinen herjaaminen (kuvio 3) (Rantala & Keskinen, 2005, 141). Vastaavasti vuonna 2009 opettajat saivat osakseen eniten hävyttömiä tai asiattomia kommentteja, valehtelua, pilkkaamista ja naureskelua (kuvio 4) (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138). Juoruilua ja perättömiä ilmoituksia opettajat kokivat harvoin (kuvio 3, kuvio 4) (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138; Rantala & Keskinen, 2005, 141).

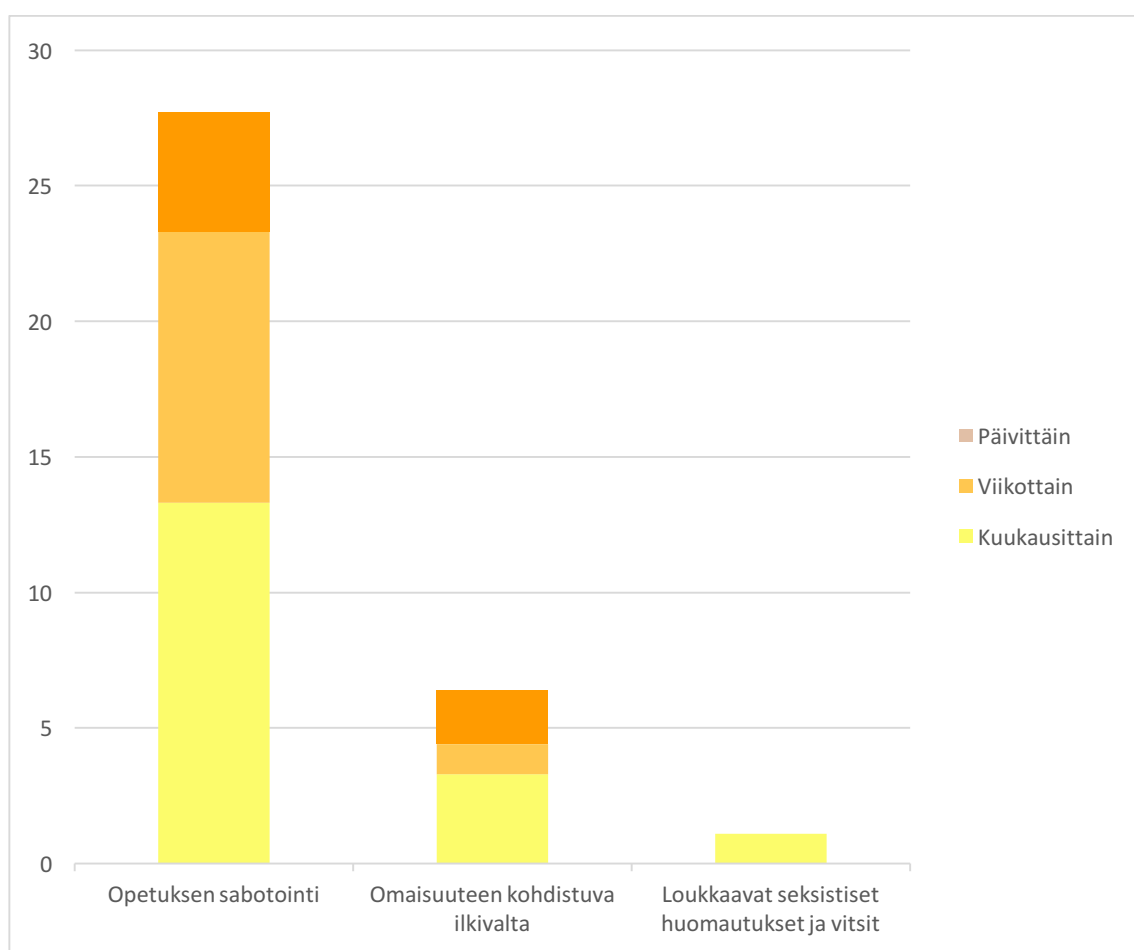


Kuvio 3 Yläasteen opettajien kokema henkinen kiusaaminen prosentteina vuonna 2002. (Rantala & Keskinen, 2005, 141.)

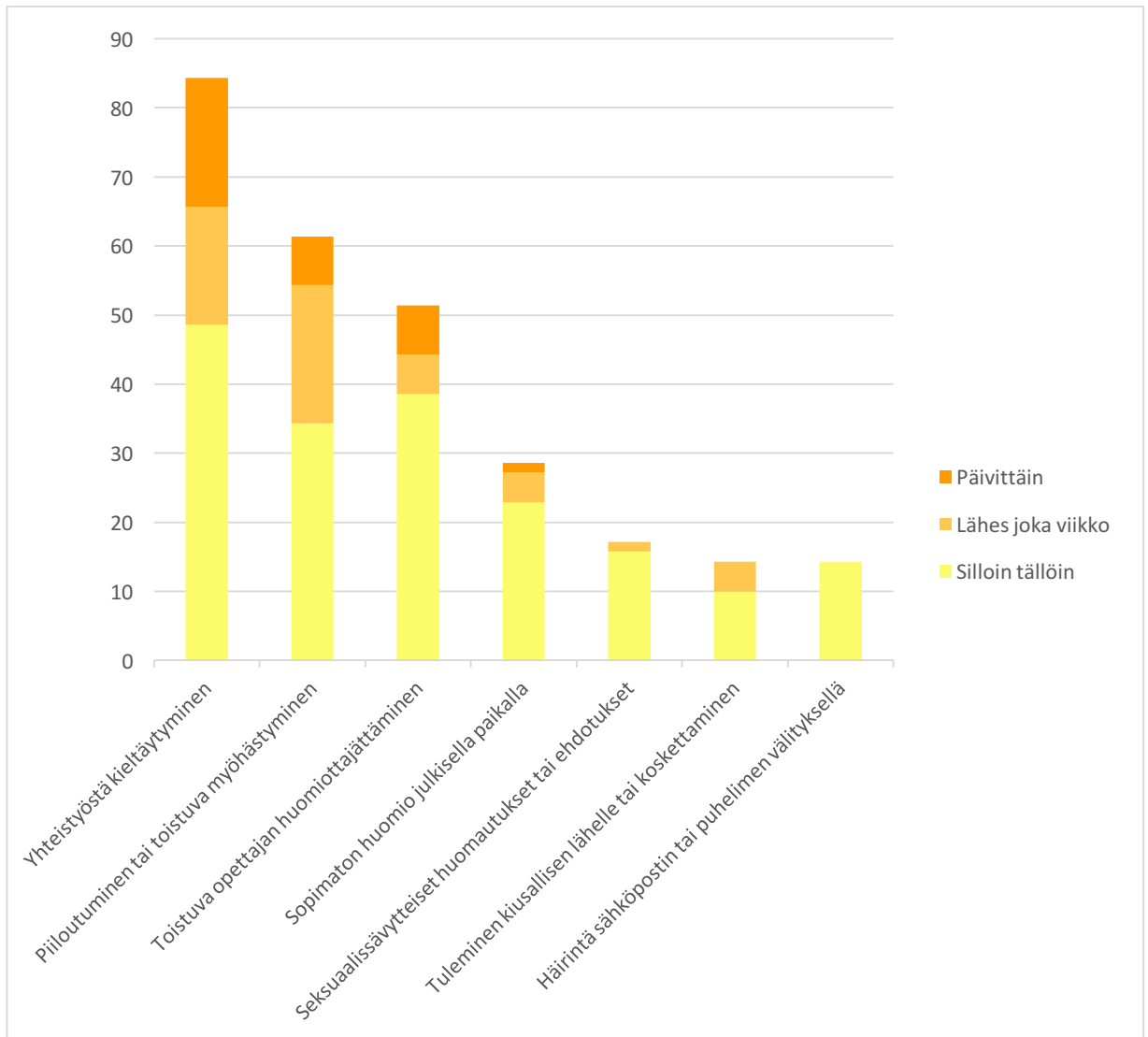


Kuvio 4 Peruskoulun opettajien kokema henkinen kiusaaminen vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)

Systemaattinen seksuaalinen häirintä oppilaiden taholta oli hyvin harvinaista (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138; Rantala & Keskinen, 2005, 141). Mikäli tällaista ilmeni, oli kyseessä usein sopimaton huomio julkisella paikalla, seksuaalissävytteiset huomautukset/ehdotukset tai koskettaminen (kuvio 6). Vuonna 2009 yleisin opettajien kokema muu kiusaaminen oli yhteistyöstä kieltäytymistä ja piiloutumista tai myöhästelyä (kuvio 6). (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.) Useampi kuin joka neljäs opettajista ilmoitti kokeneensa opetuksen sabotointia useammin kuin kuukausittain vuonna 2002 (kuvio 5) (Rantala & Keskinen, 2005, 141).

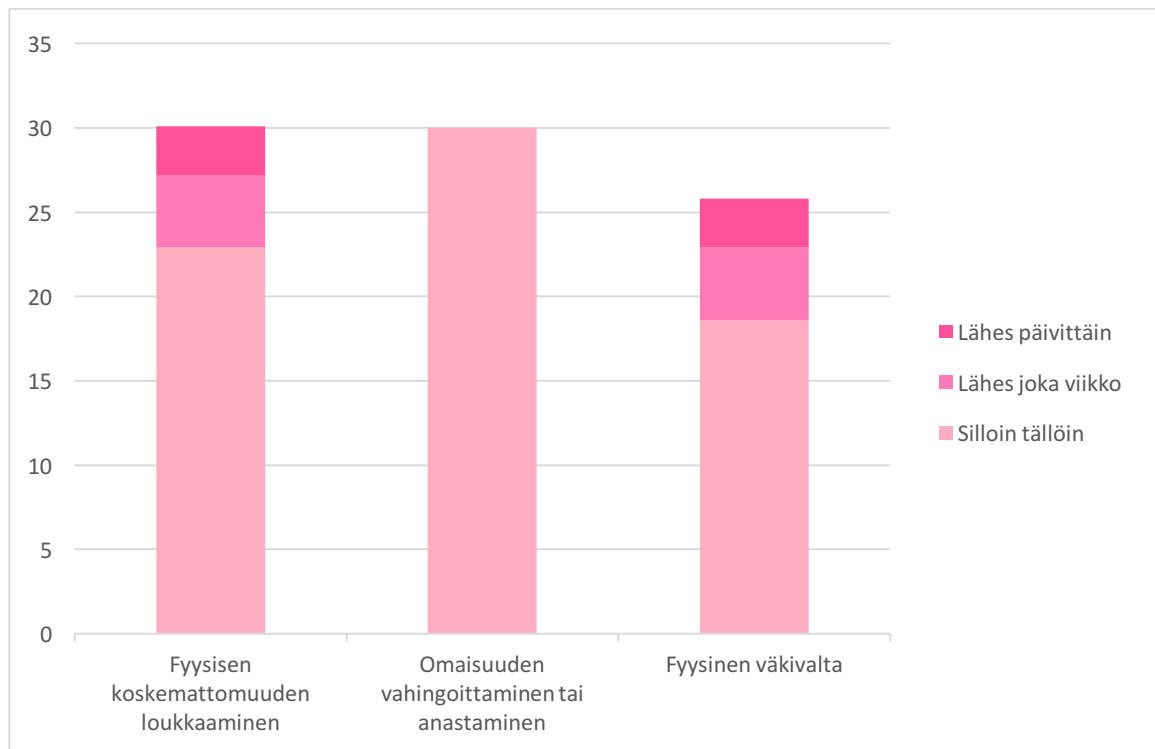


Kuvio 5 Yläasteen opettajien kokema muu kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä vuonna 2002 prosentteina. (Rantala & Keskinen, 2005, 141.)



Kuvio 6 Peruskoulun opettajien kokema muu kiusaaminen ja seksuaalinen häirintä vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)

Toistuva fyysinen väkivalta oli kohtuullisen harvinaista ja vuonna 2002 opettajat ilmoittivat kokeneensa ainoastaan tönimistä (Rantala & Keskinen, 2005, 141). Vastaavasti vuonna 2009 lähes joka kolmas kiusatuista opettajista ilmoitti kohdanneensa fyysisen koskemattomuuden loukkaamista vähintään silloin tällöin ja melkein yhtä moni ilmoitti oppilaiden vahingoittaneen tai varastaneen heidän omaisuuttaan toistuvasti. Suoraa fyysistä väkivaltaa oli kokenut 25,8 prosenttia kiusatuista opettajista (kuvio 7). (Kauppi & Pörhölä, 2010, 136.)



Kuvio 7 Peruskoulun opettajien kokema fyysinen kiusaaminen vuonna 2008-2009 prosentteina. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 138.)

4.4 Satunnainen häirintä ja kiusaaminen vanhempien taholta

Tässä luvussa kuvataan vanhempien toimesta opettajaan kohdistettua kiusaamista ja satunnaista häirintää. Aihetta ovat tutkineet Salmi ja Kivivuori (2009) sekä Kauppi ja Pörhölä (2009). Kaupin ja Pörhölään aineisto ei ole julkisesti saatavilla, mutta Kauppi (2011) referoi tutkimustuloksia omassa väitöskirjassaan.

Yläasteen opettajista satunnaista häirintää (*loukkaava käytös*) huoltajien taholta oli kokenut joka yhdestoista opettaja kyseisen lukuvuoden aikana. Koko uran aikana loukkaavaa käytöstä vanhempien taholta oli kokenut lähes joka neljäs opettaja. Suoranaista fyysistä väkivaltaa opettajat eivät olleet kokeneet, mutta sen sijaan muutamiin oli kohdistunut fyysisen väkivallan uhka (kulunut lukuvuosi 0,5%, koko ura 2%). (Salmi & Kivivuori, 2009, 2.)

Koko uran aikana 14 prosenttia opettajista oli uhkailtu oikeudellisilla toimenpiteillä vanhempien toimesta. Kuluneen lukuvuoden aikana osuus oli kymmen prosent-

tiyksikköä pienempi, ja varsinaisia rikosilmoituksia opettajista oli tehty hyvin vähän. Opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteet aiheutuivat useammin oppilaiden, kuin heidän vanhempien toimesta. (Salmi & Kivivuori, 2009, 3, 4.)

Systemaattista kiusaamista opettajat kokivat vanhempien taholta harvoin. Yleisin kiusaamisen muoto oli arvostelu, joka kohdistui joko persoonaan tai ammattitaitoon. Lisäksi osa opettajista kertoi vanhempien kohdistavan heihin epäasiallista kielenkäyttöä, mustamaalaamista ja uhkaavaa viestintää. (Kauppi & Pörhölä, 2009, Kaupin, 2011, 53, mukaan.)

Opettajan ja vanhemman välinen kiusaaminen on ilmiönä omanlainen, sillä mukana on kolmas osapuoli, oppilas. Osa opettajista koki sellaiset tilanteet kiusaamisena, joissa vanhempi toistuvasti asettui oppilaan puolelle ja opettajan kertomus tapahtuneesta kyseenalaistettiin. Kiusaamistilanteissa vanhempien ja opettajan välinen kommunikointi tapahtui pääasiassa teknologiavälitteisesti ja tällöin voidaan puhua verkkokiusaamista. (Kauppi & Pörhölä, 2009, Kaupin, 2011, 53, mukaan.)

4.5 Kiusatun opettajan yleispiirteet

Seuraavassa luvussa esitellään kiusatun opettajan yleispiirteet. Opettajien kiusaamista ja häirintää kartoittavissa tutkimuksissa selvitettiin tyypillisesti vaikuttavaksi opettajan ikä, opetettava oppiaine tai sukupuoli häirintäkokemuksen yleisyyteen. Tutkimuksissa ei havaittu häirinnän ja kiusaamisen sekä opettajan sukupuolen välillä suoraa tilastollisesti merkittävää yhteyttä. Viitteitä kuitenkin löytyi, että naisopettajat kokisivat häirintää ja kiusaamista miesopettajia useammin (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140; Rantala & Keskinen, 2005, 142).

Yksittäisiä häirinnän muotoja tarkasteltaessa oli havaittavissa eroja sukupuolten välillä (Kivivuori, ym., 1999; Rantala & Keskinen, 2005; Salmi & Kivivuori, 2009). Naisopettajat kokivat seksuaalista häirintää miesopettajia useammin (Rantala & Keskinen, 2005, 142; Salmi & Kivivuori, 2009, 5), mutta fyysisen väkivallan osalta tulokset olivat kaksinaiset. Vuonna 1998 fyysinen väkivalta kohdistui yläasteella useammin naisopettajiin kuin miesopettajiin (tilastollisesti ei-merkitsevä tulos),

kun taas vuonna 2008 tilanne oli kääntynyt päinvastaiseksi ja fyysisen väkivallan uhreiksi joutuivat tyypillisemmin miesopettajat. (Kivivuori, ym., 1999, 24; Salmi & Kivivuori, 2009, 3, 6.)

Suurimmassa osassa tutkimuksia havaittiin, että nuoremmilla opettajilla oli korkeampi riski joutua kiusaamisen ja fyysisen väkivallan uhriksi sekä ala-asteella, että yläasteella (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140; Kivivuori, ym., 1999, 24-25; Salmi & Kivivuori, 2009, 3). Joitakin poikkeavia tuloksia esiintyi yläasteen osalta (kts. Kivivuori, ym., 1999, 24-25) eivätkä Rantala ja Keskinen havainneet iän vaikuttavan opettajien häirinnän yleisyyteen yleisesti, vaikkakin yksittäisiä häirinnänmuotoja tarkasteltaessa eroja löydettiin. Esimerkiksi fyysistä väkivaltaa kokeneet olivat useimmiten 40-49 -vuotiaita, mutta yli 50-vuotiaat altistuivat vähiten fyysiselle väkivallalle. (Rantala & Keskinen, 2005, 142.) Myös Uudessa-Seelannissa tehdyssä tutkimuksessa on saatu viitteitä samanlaisesta ikäjakaumasta (kts. Benefield, 2004, 8, 10).

Tutkimuksissa havaittiin, että aineenopettajat joutuivat luokanopettajia ja erityisopettajia useammin systemaattisen kiusaamisen kohteeksi (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140). Kuitenkin fyysiselle väkivallalle altistuivat tyypillisesti erityisopettajat (Kivivuori, ym., 1999, 24-27; Salmi & Kivivuori, 2009, 3) ja erityisopettajien riski joutua fyysisen väkivallan tai sen uhan kohteeksi oli jopa kolminkertainen verrattuna muihin opettajiin (Salmi & Kivivuori, 2009, 3). Yläasteella opetettavalla oppiaineella ja väkivallalla ei havaittu yhteyttä (Rantala & Keskinen, 2005, 143).

Fyysiselle väkivallalle altistavat tekijät voivat liittyä opettajien työnjakoon: erityisopettajien ja miesopettajien epäviralliseksi tehtäväksi on voinut muodostua konfliktien hallinta. Lisäksi fyysinen väkivalta näyttää kohdistuvan niihin opettajiin, jotka puuttuvat oppilaiden välisiin tappeluihin ja kiusaamistilanteisiin. Väkivalta- ja häirintäkokemukset kasaantuvat samoille opettajille sekä ylä- että ala-asteella. (Kivivuori, ym., 1999, 24, 27-28.)

4.6 Kiusaavan oppilaan yleispiirteet

Osa tutkimuksista selvitti kiusaavan oppilaan ominaisuuksia. Tyypillisesti selvityksen kohteena oli kiusaajien määrä, sukupuoli, ulkomaalaistausta ja onko kiusaaja saman koulun oppilas (Kauppi & Pörhölä, 2010; Kivivuori, ym., 1999; Rantala & Keskinen, 2005). Useimmissa tapauksissa opettajaa kiusaava oppilas oli poika (Kivivuori, ym., 1999, 31; Rantala & Keskinen, 2005, 143). Silloin kun tytöt kiusasivat ja aiheuttivat häiriötä, oli se usein joko seksuaalista tai verbaalista. Pojat aiheuttivat lähes kaikki tapaukset, joissa opettajiin kohdistui fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa. (Kivivuori, ym., 1999, 31.)

Suurin osa tapauksista aiheutui yksittäisen oppilaan toimesta (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140; Rantala & Keskinen, 2005, 144), mutta myöskään pienen oppilasryhmän toteuttama kiusaaminen ei ollut tavatonta (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140). Tyypillisesti samat oppilaat, jotka kiusasivat opettajaa, kiusasivat myös muita oppilaita. Osa opettajista kertoi, että heitä häiritsevät oppilaat ovat sekä kiusattuja, että kiusaajia. (Kauppi & Pörhölä, 2010, 141.)

Valtaosa häiriöstä aiheutui oman koulun- (Kivivuori, ym., 1999, 29) ja oman luokan oppilaiden toimesta (Kauppi & Pörhölä, 2010, 141). Joissakin yläasteen opettajien tapauksissa kiusaaja oli vieraasta koulusta (Kivivuori, ym., 1999, 29) ja jopa neljännes opettajista ilmoitti, ettei ole koskaan opettanut heitä kiusaavaa oppilasta (Kauppi & Pörhölä, 141).

Vuonna 1998 havaittiin, että ulkomaalaistaustaiset oppilaat kohdistavat opettajiin enemmän fyysistä väkivaltaa, kun mitä heidän väestöosuutensa edellyttäisi. Vastaavasti verbaalista häirintää esiintyi vähemmän heidän keskuudessaan kuin valtaväestön. Ulkomaalaistaustaiseksi luokiteltiin henkilö, jonka äidinkieli ei ollut suomi. (Kivivuori, ym., 1999, 32.) Tutkimuksissa ei ole huomioitu opettajaa kiusaavan tai häiritsevän vanhemman yleispiirteitä.

4.7 Kansainvälinen tutkimus

Seuraavaksi esitellään muutaman kansainvälisen tutkimuksen tulokset. Tutkimustuloksia ei voida suoraan verrata suomalaisiin tutkimustuloksiin, sillä eri maissa on erilainen koulutusjärjestelmä, erilaiset lait, erilainen yhteiskuntajärjestelmä ja tutkimuksissa on käytetty hyvin erilaisia kiusaamisen määritelmiä. Tästä huolimatta tuloksissa on havaittavissa runsaasti yhteneväisyyksiä kiusaamis-
muodon, kiusaajan sekä kiusatun välillä.

Yläasteen ja lukion (*secondary school*) opettajien yksittäisiä väkivallankokemuksia Slovakiassa tutkittaessa havaittiin, että yli puolet opettajista olivat kokeneet kuluneen 15 päivän aikana loukkaavaa käytöstä oppilaiden taholta. Kuten Suomalaisessa tutkimuksessa, myös tässä tutkimuksessa loukkaava käytös oli tyypillisesti verbaalista. (Dzuka & Dalbert, 2007.)

Irlannissa opettajat (*secondary school*) olivat kokeneet kiusaamista oppilaiden taholta ja jopa useat oppilaat (28% ja 16%) kertoivat itse kiusanneensa opettajia. Tyypillisesti kiusaajat olivat poikia ja usein kyse oli verbaalisesta tai epäsuorasta kiusaamisesta, esimerkiksi nimittelystä ja huomiotta jättämisestä. (James, Lawlor, Courtney, Flynn, Henry & Murphy, 2008, 165-166.)

Yhdysvalloissa tehdyssä tutkimuksessa havaittiin ala-asteen opettajien joutuvan yläasteen opettajia useammin fyysisen väkivallan kohteeksi. Tästä huolimatta yläasteen opettajat pelkäsivät oppilaitaan enemmän kuin ala-asteen opettajat. Tutkimusaineistossa naisopettajiin kohdistui hieman enemmän fyysistä väkivaltaa kuin miesopettajiin. (Fisher & Kettl, 2003, 81-82.)

Uudessa Seelannissa havaittiin, että yläasteen ja lukion (*secondary school*) opettajat kokivat kiusaamista työssään eniten oppilaiden taholta. Tyypillisesti kiusaaminen oli verbaalista opettajan auktoriteetin haastamista julkisesti tai vandalis-
mia. Naisopettajat joutuivat miesopettajia useammin kiusatuiksi sekä yleisimmin kiusatut opettajat olivat 40-59 vuotiaita. Yli 60-vuotiaita opettajia kiusattiin vähiten. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että toisinaan myös vanhemmat kiusasivat opettajia. Tyypillisesti vanhempien taholta koettu kiusaaminen oli verbaalista,

uhkaavaa viestintää, julkista vähättelyä ja nolaamista. Vain harvat olivat kokeneet fyysistä väkivaltaa tai omaisuuteen kohdistettua ilkivaltaa. (Benefield, 2004, 6-10.)

Yhdysvalloissa 33 prosenttia opettajista oli pelännyt koko uransa aikana vanhempia ja 14 prosenttia oli pelännyt vanhempia kuluneen vuoden aikana. Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät olleet kokeneet fyysistä väkivaltaa vanhempien taholta. Samassa tutkimuksessa havaittiin, että ala-asteen opettajat pelkäävät vanhempia useammin kuin yläasteen opettajat. (Fisher & Kettl, 2003, 81-82.)

5 Johtaminen häirintä- ja kiusaamistilanteissa

Tässä luvussa määritellään käsitteet johtaminen ja johtajuus. Tämän lisäksi pohditaan konfliktijohtamisen erilaisten teoreettisten mallien soveltuvuutta koulumaailmaan ja esitellään koulun toimintaa häirintätilanteessa ohjaavat lait, asetukset ja suositukset.

5.1 Johtaminen ja johtajuus

Johtaminen ja johtajuus ovat laajoja ilmiöitä, joille ei ole yksiselitteisiä määritelmiä (Johansson, Moos & Møller, 2001, 144; Kirveskari, 2003, 53). Yksinkertaistettuna *johtamisella* tarkoitetaan johtajan ja alaisten välistä tavoitteellista vuorovaikutusta (Asp & Peltonen, 1991, 230; Määttä, 1996, 49, 52) ja *johtajuudella* viitataan johtajana toimiseen tai johtajan asemaan. Johtajan asema voi olla virallinen tai epävirallinen. Virallinen asema perustuu lakeihin, asetuksiin, säädöksiin tai muihin sopimuksiin ja epävirallinen asema perustuu organisaation sisäisiin vaikutussuhteisiin. Virallinen ja epävirallinen johtajuus eivät sulje toisiaan pois, vaan sama henkilö voi olla yhtä aikaa molempia. (Asp & Peltonen, 1991, 230; Määttä, 1996, 49, 52; Pennanen, 2006, 27.) Tutkijoilla on eriäviä näkemyksiä siitä, ovatko johtamistaidot synnynnäisiä, vai opittavissa olevia (Mäkelä, 2007, 40).

Oppilaitosjohtamisen teoreettiset mallit ovat usein johdettu yksityisen sektorin johtamismalleista (Kolam & Ojala, 2001, 99; Pennanen, 2006, 27). Kansainvälisesti oppilaitosjohtamisesta puhutaan englanninkielisillä käsitteillä *leadership*, *management* ja *administration*. Käsitteitä on hankala erottaa toisistaan täysin, mutta niiden väliltä on löydettävissä karkeita eroja. (Kurki, 1993, 59; Pennanen, 2006, 27.)

Management-johtamisella viitataan asioiden johtamiseen ja siinä korostuvat tehtäväkeskeisyys ja asioiden hallinta. Leadership-johtamisella viitataan lähinnä organisaatioon, visioihin, ihmisiin ja tulevaisuuteen. Tällöin johtaja keskittyy alaisten ajattelun kehittämiseen, itseohjautuvuuteen ja oppimiseen. (Ahonen, 2008, 45; Kotter, 1990, 103-112; Kurki, 1993, 59; Pennanen, 2006, 27.) Administration

käsite ei ole yhtä yleinen kuin kaksi edellä mainittua ja se on käytössä lähinnä Pohjois-Amerikassa. Administration-johtaminen käsittää lähinnä hallinnollisen johtamisen ja osa tutkijoista sisällyttää sen management-johtamiseen. Toisinaan näitä kolmea käsitettä käytetään toistensa synonyymeina ja niitä on haastava erottaa toisistaan käytännön työtä tehdessä. (Kurki, 1993, 59; Pennanen, 2006, 27-28.)

Mustonen (2003) sisällyttää koulun johtamiseen edellä mainittujen ulottuvuuksien lisäksi vielä neljännen ulottuvuuden, pedagogisen johtamisen. Hänen mukaansa pohjoismaisessa terminologiassa käytetään lähinnä käsitteitä pedagoginen johtaminen (*pedagogical leadership*) ja hallinnollinen johtaminen (*administration leadership*), jotka ovat hyvin lähellä leadership- ja management-johtamista. (Mustonen, 2003, 59.) Vastaavasti esimerkiksi Yhdysvalloissa ei puhuta pedagogisesta johtamisesta, vain *educational leadershipistä*. Tällöin painotus on koulutuksen johtamisessa, ei kasvatuksen. (Kurki, 1993, 60.) Osa tutkijoista jakaa koulun johtamisen erilaisiin, pienempiin osa-alueisiin (esim. Määttä, 1996; Raasumaa, 2010), mutta niiden erittely ei ole tämän tutkielman kannalta oleellista.

Häirintätilanteiden ratkaisumalleja tutkittaessa keskiössä on leadership-johtaminen. Lahteron (2011) mukaan leadership-johtamisessa päämääränä on muutos ja liikkeen tuottaminen. Kyseessä on kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde johtajan ja alaisen välillä, joka vaatii kykyä tunnistaa kulttuurillisen kontekstin ja kehittää toimintaa. (Lahtero, 2011, 61-62.) Sergiovanni (2001, 100) ei erota oppilaitosjohtamisessa leadership- ja management-johtamista toisistaan, vaan hän katsoo leadership-johtamisen koostuvan viidestä voimasta: *tekninen, inhimillinen, koulutuksellinen, symbolinen, ja kulttuurillinen voima*. Käyttämällä kaikkia edellä mainittuja vertauskuvallisia voimia, rehtori voi parantaa koulun toimintaa ja tehokkuutta. (Sergiovanni, 2001, 100.)

Teknistä, inhimillistä ja koulutuksellista voimaa vaaditaan, jotta koulu pystyy toimimaan ja symbolinen ja kulttuurillinen voima tuottavat koululle lisäarvoa. Tekninen voima kuvaa management-johtamiseen kuuluvia piirteitä, kuten suunnittelua ja ajankäytön johtamista. Inhimillinen voima viittaa alaisten psykologisten tekijöi-

den huomioimiseen ja niiden johtamiseen, kuten alaisten tukemiseen, rohkaisemiseen ja heidän mahdollisuuksien kasvattamiseen. Koulutuksellinen voima kuvaa rehtorin käytännön johtamista ja ammattitaitoa: rehtori taitaa opettajan työn ja pystyy tarjoamaan tukea ammatillisessa kehityksessä (vrt. Pedagoginen johtaminen). Symbolisella voimalla tarkoitetaan tunteiden, odotusten, sitoutumisen sekä luottamuksen johtamista ja tämä ilmenee esimerkiksi rehtorin vierailuna luokissa, oppilaiden kanssa ajan viettämisenä ja koulun arvojen välittämisenä muille. Kulttuurillinen voima viittaa oman koulukulttuurin luomiseen, joka mahdollistaa koulun menestyksekkään toiminnan. (Sergiovanni, 2001, 100- 108.)

Rehtorin toimintaa ja johtamista ohjaavat normit ja omat henkilökohtaiset arvot, joihin vaikuttaa oma kokemushistoria. Arvot ohjaavat toimintaa tiedostetusti ja tiedostamatta ja ne toimivat eettisen ja moraalisen ajattelun perustana. (Kolam & Ojala, 2001, 99; Lehtonen, 2009, 97; Määttä, 1996, 58.) Rehtorin arvojen lisäksi koulun arvoihin ja arvoilmapiiriin vaikuttavat useat muut tekijät, kuten yhteiskunnan yleiset arvot ja erityisesti kouluille asetetut painotukset, kunnan arvot ja niiden vaikutus kouluihin (normit, resurssit), rehtorin vallankäyttö sekä oppilaiden ja opettajien välinen toiminta (Lehtonen, 2009, 97-99).

Yksityisensektorin johtamismalleja koulumaailmaan soveltaessa tulee huomioida julkisen- ja yksityisen sektorin väliset erot. Yksityiset yritykset tavoittelevat maksimaalista voittoa ja julkisen sektorin toimijat tavoittelevat suurinta mahdollista hyötyä. Lisäksi julkisen sektorin toiminta pohjautuu demokraattiseen päätöksentekoon. Yhteistä yksityisille yrityksille ja julkisen sektorin toimijoille on pyrkimys resurssien tehokkaaseen käyttöön. (Kolam & Ojala, 2001, 99.)

5.2 Konfliktijohtaminen

Seuraavaksi perehdytään muiden alojen esimiesten toimintatapoihin ja ratkaisumalleihin konfliktitilanteissa. Näitä toimintatapoja ei voida täysin soveltaa koulumaailmaan, sillä oppilaat ja vanhemmat eivät ole tasavertaisessa asemassa suhteessa opettajaan (kts. luku 4.3), opettajan asema on autonominen sekä suomalaisessa koulujärjestelmässä rehtorilla ja opettajalla on sama pohjakoulutus (vrt. esimies, alainen) (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 325). Kappaleen alussa

määritellään lyhyesti mitä konfliktilla tarkoitetaan, tehdään ero kiusaamisen ja konfliktin välille ja pohditaan rehtorin vallankäyttöä. Tämän jälkeen paneudutaan tarkastelemaan Thomasin ja Kilmannin (2010) konfliktijohtamisen mallia ja esitellään, kuinka esimies voi omalla toiminnallaan vaikuttaa positiivisesti konfliktin ratkaisuun.

Mack ja Snyder (1957) määrittelevät konfliktin yhdistelemällä muiden tutkijoiden näkemyksiä. Heidän mukaansa konflikti vaatii toteutuakseen vähintään kaksi osapuolta ja osapuolten välisen vuorovaikutussuhteen. Konfliktikäyttäytymisellä osapuolet pyrkivät vahingoittamaan, estämään tai muutoin hallitsemaan toista saavuttaakseen päämääräänsä. (Mack & Snyder, 1957, 218-219.) Konfliktit jaetaan tyypillisesti kahteen kategoriaan: asioihin liittyviin konflikteihin (*task conflict*) ja kielteisiin tunteisiin liittyviin konflikteihin (esim. *people-oriented conflict*). Asioihin liittyvät konfliktit syntyvät usein, kun konfliktin osapuolilla on erilaisia näkökulmia, ideoita tai mielipiteitä. Kielteisiin tunteisiin liittyvät konfliktit saavat alkunsa vuorovaikutussuhteessa ja niitä kutsutaan myös sosiaalis-emotionaalisiksi ristiriidoiksi. (Janssen, Van de Vliert & Veenstra, 1999, 199.) Tyypillisesti konflikteja syntyy neljällä tasolla. Nämä tasot ovat yksilön sisäinen, kahden ihmisen välinen, ryhmän sisäinen ja ryhmien välinen konflikti (Rahim, 2002, 216).

Tässä tutkielmassa tarkastelu keskittyy kiusaamis- ja häirintätilanteiden ratkaisuun ja tästä syystä on keskeistä huomioida kiusaamisen ja konfliktin välinen ero. Konfliktitilanteessa (*conflict*) molemmat osapuolet osallistuvat vastavuoroisesti negatiiviseen kanssakäymiseen, mutta kiusaamistilanteessa valta on jakautunut epätasaisesti: uhri ja tekijä ovat selkeästi erotettavissa. Konfliktit ovat usein lyhytkestoisia, yksittäisiä tapauksia, kun taas kiusaaminen on pitkäkestoista ja toistuvaa. (Keashly & Nowell, 2003; Olweus, 1993) Tässä luvussa käsitellään konfliktijohtamista, sillä aikaisempi tutkimus kiusaamistilanteiden ratkaisemisesta nojaa konfliktijohtamisen teorioihin ja malleihin.

Konfliktijohtamisella organisaatiossa tarkoitetaan erimielisyyksien selvittämistä niin, ettei ajauduta ylitsepääsemättömiin ongelmatilanteisiin. Pyrkimyksenä on taata työntekijöille työskentelyrauha. (Salmi, Perttula & Syväjärvi, 2014, 22.) Esi- miesten roolia konfliktijohtamisessa kuvataan termeillä *third party intervention*

(Elengovan, 1998) tai *third party dispute resolution* (Lewicki, Weiss & Lewin, 1992). Nämä termit luovat mielikuvan esimiehestä ulkopuolisena henkilönä, joka pyrkii ratkaisemaan tilanteen (Salmi, ym., 2014, 23). Johtaja voi ottaa erilaisia rooleja konfliktitilanteessa. Hän voi itse olla osallisena konfliktissa, jolloin hänen käyttämällään johtamistyyllillä on suora vaikutus tilanteen lopputulokseen. Toisinaan johtajan täytyy puuttua työntekijöiden välisiin konflikteihin ja hän voi vaikuttaa omalla johtamistyyllään siihen, onko työilmapiiri otollinen konfliktien syntymiselle. (Doucet, Poitras & Chênevert, 2009, 340-341.)

Rehtoreilla on paljon valtaa ja vastuuta, jonka johdosta päätöksenteon tulee olla asiantuntevaa ja eettistä. Rehtoreiden on havaittu olevan haluttomia käsittelemään johtamiseen liittyviä moraalisia, eettisiä ja ei-rationaalisia аспекteja, vaikka nämä ovat olennainen osa rehtorin työtä. Johtamiseen liittyy usein eettisiä ristiriitoja, esimerkiksi ristiriitatilanteessa, jossa rehtori joutuu valitsemaan, onko lojaali oppilaille, opettajille vai kenties kunnan päätöksentekijöille. (Johansson, Moos & Møller, 2001, 148, 150.)

Yleisesti vallankäyttö voidaan jakaa kolmeen luokkaan valta-asetelman perusteella: avoin vallankäyttö, vallankäytön välttäminen ja vallankäyttö vastuunottamisena. Avoin vallankäyttö voi toimia organisaation johtamistyylinä jonkun aikaa, mutta ennen pitkää dialogin puute ja käskyttäminen saavat aikaan vastustusta. Avoin vallankäyttö ei ole linjassa koulun arvojen ja tavoitteiden kanssa. Vallankäytön välttäminen on Pohjoismaissa verrattain yleinen rehtoreiden käyttämä johtamistyyli ja rehtorit argumentoivat tyylin olevan osa demokraattista johtamista. Todellisuudessa vallan ja vastuun välttäminen ei ole johtamista ollenkaan ja lainsäädäntö velvoittaa rehtorin ottamaan vastuun koulun toiminnasta ja työyhteisön johtamisesta. Vallankäyttöön vastuunottamisena liittyy dialogi alaisten kanssa (Johansson, Moos & Møller, 2001, 151-152). Vastuullinen rehtori keskustelee alaisten kanssa heidän näkemyksistään samalla säilyttäen johtajuuden itsellään. Hän on asiantuntija, joka motivoi koko koulun henkilökuntaa ja oppilaita. Rehtorin tulee osallistua koulun toimintaan ja olla osa yhteisöä. (Johansson, Moos & Møller, 2001, 151-152; Lahtero, Kuusilehto-Awale, 2015, 323.)

Thomas ja Kilmann (2010) ovat esittäneet teoreettisen mallin ristiriitatilanteiden ratkaisemiseksi. Tämä malli on yksi käytetyimmistä konfliktijohtamisen malleista (Salmi, ym., 2014, 30) ja se sisältää viisi erilaista toimintatapaa. Toimintatavat ovat kilpaileminen, yhteistyö, kompromissien tekeminen, välttely ja mukautuminen. Kilpaileminen on määrätietoista, yhteistyöhalutonta ja auktoriteettiin perustuvaa. Kilpaillessa yksilö pyrkii joko pitämään kiinni omista oikeuksistaan, puolustamaan asemaansa tai voittamaan. Mikäli ratkaisumallina käytetään yhteistyötä, pyrkimyksenä on löytää molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Vastaavasti kompromissiin päätyminen täyttää osittain molempien osapuolten halut ja vaatii molemmilta myönnytyksiä. Välttellessä osapuolet sivuuttavat koko ristiriidan ja tilanteen käsittely voidaan siirtää parempaan ajankohtaan, kyseessä voi olla diplomaattinen ele tai tilanne voi tuntua yksilöstä liian uhkaavalta. Viimeisenä toimintatapana on mukautuminen. Mukautuessa toinen osapuoli laiminlyö omat huolenaiheensa tyydyttääkseen toisen osapuolen tarpeet. Tällöin toinen ikään kuin uhrautuu toisen puolesta, epäitsekkyuden tai hyväntekeväisyyden vuoksi. (Thomas & Kilmann, 2010, 2-3.) Muut tutkijat ovat hyödyntäneet edellä esitettyä mallia omien malliensa pohjana (esim. Rahim, 1983).

Cavanaghin (1991, 1254) tutkimus osoittaa, että välttely on käytetyin konfliktinratkaisumalli johtajien keskuudessa ja kilpailu vastaavasti vähiten käytetty. Myös Salmi kumppaneineen (2014, 33-34) sai samankaltaisia tuloksia tutkiessa ilmiötä Suomalaisessa kontekstissa. Erona Cavanaghin tutkimustuloksiin Suomalaisessa tutkimuksessa kilpaileminen ja mukautuminen tulivat voimakkaammin esille ja huomio kiinnitettiin ristiriitojen *onnistuneisiin* ratkaisumalleihin. Onnistuneessa konfliktinratkaisussa osapuolten välinen vuorovaikutus ja esimiehen rooli olivat keskeisiä tekijöitä. Esimies johtaa tilannetta, pyrkii osallistamaan ja sitouttamaan osapuolet tilanteen ratkaisemiseksi. Mikäli ratkaisua ei saavuteta esimiehen avustuksella, voidaan apua hakea työyhteisön ulkopuolelta. Sääntöihin ja toimintaperiaatteisiin tukeutumisen on havaittu tuottavan tulosta työyhteisöjen konfliktien ratkaisussa. Esimiehellä on itsellään päätäntävalta minkälaisia menetelmiä hän käyttää kussakin tilanteessa. Ristiriitatilanteen onnistuneeseen ratkaisuun vaikuttavat edellä mainittujen seikkojen lisäksi esimiehen oma toiminta ja osapuolten välinen yhteistyö. (Salmi, ym., 2014, 25-29.)

5.3 Häirintätilanteiden ennaltaehkäiseminen ja toimintaohjeet

Seuraavaksi esitellään toimintaohjeet, jotka ohjaavat rehtoria konfliktitilanteen ratkaisussa. Toimintaohjeet pohjautuvat lakiin, opettajien ammattijärjestön ohjeisiin sekä rehtoreiden koulutusmateriaaleihin. Tämän lisäksi esitellään tutkimusten kautta tapoja, joilla rehtorit voivat omalla toiminnallaan ennaltaehkäistä opettajien kiusaamista ja häirintää.

Työturvallisuuslaki velvoittaa työnantajan huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta. Työnantajan tulee jatkuvasti tarkkailla ympäristöä ja ennakoiden edistää työntekijöiden turvallisuutta ja hyvinvointia. Mikäli työnantajalla ei ole riittävää ammattitaitoa arvioida työntekijöiden turvallisuutta ja terveyttä uhkaavia tekijöitä, tulee hänen käyttää apuna ulkopuolisia asiantuntijoita. (Työturvallisuuslaki 738/2002, 8§, 10§, 27§.)

Opetushallituksen verkkosivuilta löytyy tutkintomateriaalit, joihin opetushallinnon tutkinnon kirjallinen kuulustelu pohjautuu. Tutkintomateriaaleihin sisältyy kolme opasta: *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa - opas koululaitosten käyttöön* (Vehkamäki, Lahtinen & Tamminen-Dahlman, 2013), *Kunnallisen esimiehen työsuhteopas* (Kuntatyönantajat, 2015a) ja *Kunnallisen esimiehen virkasuhteopas* (Kuntatyönantajat, 2015b). Tutkintomateriaalit käsittelevät pääasiassa lakipykälää rehtoreiden näkökulmasta, kuten salassapitovelvollisuutta, henkilötietojen käsittelyä, virkasuhteisiin liittyviä veloituksia ja toimintaohjeita sekä työntekijän- ja työnantajan velvollisuuksia (Kuntatyönantajat 2015a; Kuntatyönantajat 2015b; Vehkamäki, ym., 2013). Johtamista käsitellään lähinnä hallinnollisesta näkökulmasta ja ainoat henkilöstöjohtamiseen liittyvät maininnat koskevat työnantajan velvollisuuksia kehittää työyhteisöä ja ilmapiiriä (Kuntatyönantajat, 2015b; 28) sekä huolehtia työntekijöiden työturvallisuudesta kaikissa tilanteissa (Kuntatyönantajat, 2015a, 30).

Opetusalan ammattijärjestö (vastedes OAJ) on koonnut nettisivuilleen ohjeet, kuinka opettajien tulee toimia, mikäli joutuvat häirinnän tai epäasiallisen käytök-

sen kohteeksi. Ohjeita pääsee lukemaan vain OAJ:n jäsenet. Ensimmäisenä toimenpiteenä opettajaa kehoitetaan keskustelemaan asianomaisten kanssa. Mikäli keskustelu ei auta, tulee opettajan kääntyä esimiehen puoleen ja tehdä ilmoitus tapahtuneesta, mielellään kirjallisesti. Ilmoituksesta on hyvä käydä ilmi seikkaperäisesti seuraavat tosiasiat: mitä, missä, milloin ja ketkä ovat olleet osallisina. (OAJ, häirintä ja epäasiallinen kohtelu.)

Esimiehen, eli tässä tapauksessa rehtorin, tulee selvittää tapahtunut ja ryhtyä tarvittaviin toimenpiteisiin kohtuullisessa ajassa. Käytännössä tämä tarkoittaa keskustelua asianomaisten kanssa ja tilanteen kulun selvittämistä. Usein tapauksen selvittäminen vaatii yhteistä käsittelyä, jossa sovitaan jatkotoimista. OAJ suosittelee työterveyshuollon mukaan ottamista ja esimerkiksi työpsykologit nähdään keskeisessä asemassa. Mikäli ratkaisussa päädytään työyhteisökoulutukseen tai opettajan henkilökohtaiseen työnohjaukseen, tulee sen tapahtua opettajan työajalla. Mikäli rehtori ei ryhdy riittäviin toimiin vaaditussa ajassa, OAJ kehottaa opettajia olemaan yhteydessä OAJ:n toimistoon, työsuojeluvaltuutettuun tai poliisiin. (OAJ, häirintä ja epäasiallinen kohtelu.)

Karikosken (2009, 277) mukaan johtaakseen alaisiaan hyvin, rehtorit tarvitsevat enemmän aikaa koulun kehitystyöhön ja ihmisistä huolehtimiseen. Jotta rehtori voi keskittyä johtamaan tärkeäksi kokemiaan asioita, tulee hänen voida jakaa työtaakkaansa muille (Honkanen, 2012, 33; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, 322). Tutkimustulosten valossa vaikuttaa siltä, että koulua johdetaan asiantuntijaorganisaationa, eivätkä henkilöstöhallinnon tehtävät painotu rehtorin työssä (Mustonen, 2003, 186). Henkilöstöjohtaminen on koulussa melko uusi ilmiö ja tästä kielii mm. Opettajien ammattiliiton nettisivuilla oleva henkilöstöjohtamisen ohjesivusto, jossa jokaisen alaotsikon kohdalla on tieto, *julkaistaan myöhemmin* (OAJ, henkilöstöjohtaminen).

Opettajia tutkittaessa on havaittu, että he kaipaavat ristiriitatilanteissa esimiehen tukea. Opettajan tulee voida kääntyä rehtorin puoleen hankalien tilanteiden tullen ja tunne me-hengestä on tärkeä. Muita hyvän rehtorin piirteitä opettajien mielestä on mm. rehellisyys ja luotettavuus, oikeudenmukaisuus, opettajien jaksamisen huomiointi, vuorovaikutustaidot ja kyky jakaa vastuuta. (Pulkkinen & Rauhala,

2001, 52-64.) Opettajien mielestä rehtorin tärkeimpiin tehtäviin kuuluu mm. opettajan ja oppilaan riitatilanteiden selvittäminen, työrauhaongelmien ratkaiseminen sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö. Myös rehtorit pitivät edellä mainittuja tehtäviä tärkeinä. (Mustonen, 2003, 134, 139.)

6 Tutkimuskysymykset

Tässä tutkielmassa tarkastellaan rehtoreiden käsityksiä opettajiin kohdistuvasta vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta ja häirinnästä. Tarkastelukulma on lähtökohdiltaan ratkaisukeskeinen ja tarkoituksena on luoda kokonaisvaltainen mielikuva ilmiöstä rehtoreiden näkökulmasta. Aikaisemmin ilmiötä on tutkittu vähän, eikä rehtoreiden näkemyksiä ole kartoitettu. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisena ilmiönä opettajien kiusaaminen ja häirintä näyttäytyvät rehtoreiden näkökulmasta?
2. Millaisena rehtorit näkevät kiusaamis- ja häirintätilanteiden ratkaisemisen?

Tutkimuksessa huomioidaan rehtoreiden työkokemus vuosissa sekä koulutus. Lisäksi huomioidaan myös muu, kuin koulumaailmaan sijoittuva johtamiskokemus ja -koulutus sekä kartoitetaan rehtoreiden omia käsityksiä itsestään johtajana. Tutkimustulokset on jaoteltu omiin päälukuihin tutkimuskysymysten mukaan.

7 Tutkimuksen toteutus

Seuraavassa luvussa esitellään tutkimukseen valittuja metodologisia lähtökohtia ja tarkennetaan sitä, miten niitä on sovellettu tässä tutkielmassa. Luvussa kuvailaan, kuinka aineisto on hankittu ja analysoitu vaihe vaiheelta. Lisäksi sulkeistan omat aikaisemmat kokemukset ja näkemykset sekä esittelen tutkimusjoukon. Pyrkimyksenä on luoda lukijalle kokonaisvaltainen kuva tutkimusprosessista tutkielman luotettavuuden lisäämiseksi.

7.1 Fenomenografia

Seuraavassa alaluvussa esitellään fenomenografisen tutkimuksen periaatteet. Tutkielmani on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Tutkimusta ohjaavaksi analyysimenetelmäksi on valikoitunut fenomenografia, pyrkimyksenä on kuvata empiirisen aineiston kautta rehtoreiden erilaisia kokemuksia ja tulkintoja opettajien kiusaamis- ja häirintäilmiöstä (Ahonen, 1994, 114). Fenomenografisessa tutkimuksessa keskitytään ymmärtämään mitä haastateltavat tarkoittavat, minkälaisia käsityksiä heillä on ilmiöstä sekä miten he kokevat ilmiön (Niikko, 2003, 31). Tutkijoiden keskuudessa on ollut kiistaa siitä, onko fenomenografia tutkimuksellinen lähestymistapa vai pelkkä analyysimenetelmä (Niikko, 2003, 30). Tässä tutkielmassa fenomenografia ajatellaan koko tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Häkkinen, 1996, 15).

Fenomenografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään, analysoimaan ja kuvaamaan ihmisten erilaisia käsityksiä arkipäiväisistä ilmiöistä sekä käsityksiä ilmiöiden välisistä suhteista. Fenomenografiassa lähtökohtana toimii ajatus yhdestä maailmasta, jota ihmiset tulkitsevat kukin omista lähtökohdista käsin. Pyrkimyksenä ei ole löytää yhtä oikeaa totuutta, vaan tutkia moninaisia tulkintoja ja käsityksiä, joita ilmiöstä tehdään. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-163; Metsämuuronen, 2008, 34-37.) Fenomenografinen tutkimus pohjautuu ajatukselle, että ihmiset käsittävät ja ymmärtävät saman ilmiön eri tavoin (Niikko, 2003, 27). Ilmiöitä tarkastellaan toisen asteen näkökulmasta, eli ilmiöt käsitetään sosiaalisesti ja konstruktiiivisesti

rakentuneina. Analyysissä pyritään systemaattiseen kuvaukseen konteksti huomioiden. (Huusko & Paloniemi, 2006, 165-166.)

Lähestymistavan on kehittänyt Ference Marton kollegoineen Ruotsissa Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla. Ensimmäiset fenomenografiset tutkimukset keskittyivät tarkastelemaan yliopisto-opiskelijoiden erilaisia oppimiskäsityksiä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 163; Metsämuuronen, 2008, 34-37.) Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto on usein kirjallisessa muodossa ja tutkimus toteutetaan aineistolähtöisesti (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-163, 166). Aineistolähtöisyydestä huolimatta teoria on keskeisessä osassa ja ilman sitä tutkimuksesta tulee subjektiivisesti tulkittu sitaattikokoelma. Aikaisemmat teoriat keskustelevat aineiston kanssa kriittisesti, mutta teoria ei toimi analyysin pohjana. (Ahonen, 1994, 123-124.)

Fenomenografisen tutkimuksen analyysi jakautuu tyypillisesti kolmeen tai neljään vaiheeseen. Ensin aineistosta muodostetaan *merkitysluokkia* ja tämän jälkeen merkitysluokat jaetaan *alatson kategorioihin*. Alatson kategorioista muodostuvat yleisemmin ilmiötä kuvaavat *ylätason kategoriat*. (Ahonen, 1994, 127-128.) Mikäli analyysi on nelivaiheinen, muodostetaan tämän jälkeen yläason kategorioista laaja-alaiset *kuvauskategoriat*. Kuvauskategoriat ovat yleisesti ilmiötä kuvaavia luokkia, jotka eivät ole limittäin suhteessa toisiinsa. Kuvauskategoria muodostetaan teorian avulla ja niistä muodostuu *kuvauskategoriasysteemi*, jonka avulla tutkimustulokset raportoidaan. (Niikko, 2003, 36-38.)

Aikaisempi teoria ohjaa tutkijaa huomioimaan tutkimuksensa kannalta relevantit ilmaisut ja yhdistelemään niitä (Ahonen, 1994, 127-128). Ilmiötä kuvaamattomat lausumat voidaan rajata tutkimuksen ulkopuolelle (Häkkinen, 1996, 42). Laadullisissa tutkimuksissa tutkimusjoukko on usein niin pieni, ettei siitä pystytä tekemään koko joukkoa koskevia yleistyksiä. Tästä syystä fenomenografisen tutkimuksen huomio kohdistuu sanottujen merkitysten laadullisiin eroihin ilmaisujen määrän sijaan. Tutkijan tulee pysyä kriittisenä ja varoa ylitulkitsemaista aineistoa. (Ahonen, 1994, 127-128.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään selvittämään ilmiöstä olennaisimmat rakenteet reduktion avulla. Reduktiolla tarkoitetaan prosessia, jossa huomio kiinnitetään tutkimuksen kannalta olennaisiin asioihin. Kyseessä on tutkijan asennemuutos kohti kyseenalaistavaa fenomenografista ajattelua. Kyseenalaistaminen tapahtuu sulkeistamisen ja tutkimuksen kannalta epäolennaisien asioiden pois jättämisellä. (Niikko, 2003, 20.) Fenomenografisessa tutkimuskirjallisuudessa osa tutkijoista sisällyttää sulkeistamisen intersubjektiivisen luottamuksen käsitteen alle. On keskeistä, että tutkija tiedostaa ennakkoon omat lähtökohtansa, jotka voivat vaikuttaa hänen tekemäänsä tulkintaansa sekä olemiseen haastattelutilanteessa. (Ahonen, 1994, 136.)

Itselläni ei ole radikaaleja kiusaamiskokemuksia omilta kouluajoilta. En koe tulleetni kiusatuksi enkä ole tietääkseni kiusannut muita oppilaita. Yhden opettajan kiusaamistilanteen kuitenkin muistan ala-asteelta. Kieltäydyimme laulamasta sijaisopettajan kanssa maammelaulua ja lopulta lauloimme sitä koko luokka taukoamatta niin kauan, että opettaja alkoi itkeä. En muista mitä tästä tilanteesta seurasi. Yläasteella muutamat luokkatoverit kiusasivat/häiritsivät toistuvasti tiettyjä opettajia. Kohteeksi joutuivat aina samat opettajat, usein sellaiset, joiden ulkonäkö tai käytös oli jotenkin poikkeavaa.

Media on vaikuttanut käsitykseeni ilmiöstä. Media on luonut mielikuvan, että opettajien kiusaaminen on yleistynyt, sen muodot ovat brutaalimmat kuin ennen ja kiusaamiseen on haastavaa puuttua. Havaitsin haastattelutilanteessa omaavani ennakkokäsityksiä ilmiön alueellisuudesta. Aikaisemman käsitykseni mukaan opettajien kiusaaminen ja häirintä ovat yleisempää Itä-Helsingissä kuin muualla kantakaupungissa. Tämä käsitys muuttui tutkimuksen myötä.

Samalla kun analysoin tutkimusaineistoa toimin useamman kuukauden ajan luokanopettajan sijaisena pääkaupunkiseudun ulkopuolella. Tuona aikana pääsin seuraamaan palaveria, jossa taustalla oli haastava konflikti ja huoltajat kohdistivat vihamielistä viestintää yhtä koulun opettajaa kohtaan. Tilanteen ratkaiseminen vei aikaa ja ongelmat olivat monisyisiä. Havaitsin paljon yhtäläisyyksiä koulumaailman ja aineiston välillä. Lisäksi olen keskustellut kollegojen kanssa runsaasti, kuunnellut heidän aikaisempia kokemuksia ja neuvoja aiheeseen liittyen.

Nämä tilanteet ovat voineet vaikuttaa osalta aineiston analyysiin, mutta pyrin tiedostamaan tilanteen ja säästämään omat ajatukset ja kokemukset pohdintaan.

7.2 Aineiston kerääminen

Seuraavassa alaluvussa tarkastellaan aineiston hankintaa ja haastattelutilanteita. Haastattelin kahdeksaa (8) helsinkiläistä rehtoria, joista kaksi (2) toimi alakoulussa, kaksi (2) yläkoulussa ja neljä (4) yhtenäiskoulussa. Koulujen oppilasmäärät vaihtelivat noin 350-850 oppilaan välillä, niin että sekä mediaani että moodi olivat noin 500. Koulut sijaitsivat eri puolilla Helsinkiä ja osa kouluista toimi useammassa toimipisteessä. Kuudessa koulussa oli mahdollisuus opiskella erilaisilla painotetuilla luokilla, kaikki koulut olivat Helsingin kaupungin ylläpitämiä kouluja. Tutkimusjoukkoa kuvaillaan tarkemmin luvussa 7.3.

Lähetin haastattelukutsut (liite 1) sähköpostitse vuoden 2018 huhti- ja toukokuussa yhteensä kahdeksalletoista (18) rehtorille. Rehtoreista kolme (3) vastasi osallistuvansa haastatteluun ja kolme (3) kieltäytyi. Otin yhteyttä puhelimitse niihin rehtoreihin, jotka eivät olleet reagoineet sähköpostiin. Kuusi (6) rehtoreista suostui haastatteluun, kaksi (2) kieltäytyi ja neljää (4) rehtoria en tavoittanut. Suurin osa puhelimitse tavoitetuista rehtoreista ei ollut lukuvuodenpäättöskiireiden vuoksi ehtinyt lukemaan lähettämäni sähköpostia. Kaikki suhtautuivat haastatteluun myönteisesti, myös he, jotka joutuivat henkilökohtaisista syistä kieltäytymään. En saanut myöhemmin enää yhtä (1) haastatteluun lupautunutta rehtoria kiinni, joten haastatteluja kertyi lopulta yhdeksän (9) sijaan kahdeksan (8).

Haastattelut etenivät teemahaastattelurunkoa mukaillen. Teemahaastattelussa haastattelurunko muotoutuu teema-alueiden ympärille, teema-alueita tarkennetaan haastattelutilanteessa kysymyksin ja haastattelurunko toimii haastattelijan omana muistilistana (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 66). Haastattelurunko (liite 2) muodostui neljän teeman ympärille. Teemat olivat: taustatiedot, käsitys ilmiöstä, toimintatavat ja ennaltaehkäisy. Kuhunkin teemaan liittyi pääkysymyksiä ja osa pääkysymyksistä sisälsi alakysymyksiä. Pääkysymykset luotiin väljiksi, jotta rehtoreiden oma ääni tulisi kuuluviin. Alakysymykset toimivat tarkentavina kysymyksinä,

mikäli laajempiin pääkysymyksiin oli haastava vastata. Alakysymykset myös toimivat haastattelijan apuna, jotta kaikki tutkimuksen kannalta olennainen tieto tuli mahdollisuuksien mukaan esille.

Käytin teemahaastattelurungon ja kysymysten laatimisessa apuna kirjallisuutta. Pyrkimyksenä oli luoda sellainen runko, joka ei ohjaa ennalta rehtoreiden vastauksia ja näkemyksiä. Kysymyksistä tehtiin neutraaleja, mahdollisimman avoimia ja kuvailuun pyrkiviä. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 47-105.) Haastattelurunko ja kysymykset käytiin läpi seminaariryhmässä yhdessä ohjaajien ja opiskelijoiden kanssa. Kysymysten asettelu ei muuttunut, mutta muutamia tarkentavia kysymyksiä lisättiin runkoon.

Haastattelurungon luomisen jälkeen listasin haastattelun alku- ja lopputoimet (liite 3). Listan tarkoitus oli toimia apuna, jotta muistan käydä kaikki keskeiset käytännön asiat haasteltavien kanssa läpi ennen ja jälkeen haastattelun (Ruusu- vuori & Tiittula, 2005b, 24-25). Listaa ei käyty kaikkien haastateltavien kanssa kohta kohdalta läpi, sillä osa haastateltavista ilmaisi, että he ovat tottuneet haastattelutilanteisiin ja ovat perillä haastattelun käytännöistä ja tietosuojaan liittyvistä asioista.

Haastattelin rehtorit kesäkuun kahden ensimmäisen viikon aikana. Haastattelujen kesto vaihteli 38-61 minuutin välillä ja keskimäärin haastattelut kestivät 52 minuuttia. Nauhoitin haastattelut tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi (Ruusu- vuori & Tiittula, 2005, 14-15). Nauhoituksessa käytin kahta laitetta, omaa tietokonetta sekä yliopistolta lainaan saatua Marantz-nauhuria. Haastattelunauhoja ja litteroituja tekstinpätkiä säilytin pilvipalvelussa. Haastattelut tapahtuivat kunkin rehtorin omalla koululla pääasiassa rehtorin työhuoneessa.

Haastattelutilanteessa otin aktiivisen kuuntelijan roolin ja pyrin välttämään haastattelutilanteen muuttumista keskustelutilanteeksi. Tarvittaessa varmistin haastateltavilta, olenko ymmärtänyt ja tulkinut oikein heidän kertomuksensa. Epäselvissä tilanteissa pyysin heitä tarkentamaan kertomustaan. (Ahonen, 1994, 136-137.) Haastattelun laadun parantamiseksi kirjoitin jokaisen haastattelun jälkeen muistiinpanoja, joihin merkitsin ylös päällimmäisiä huomioita ja tuntemuksia

haastattelusta. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 184-185) mukaan muistiinpanot voivat helpottaa aineiston myöhempää tulkintaa ja lisätä tutkimuksen luotettavuutta.

Osa haastatteluista litteroitiin kesäkuun aikana ja loput elokuussa. Haastattelut litteroitiin alusta loppuun, pois lukien kuulumisten vaihto, ulkopuolisista tekijöistä johtuvat keskeytykset sekä kertomukset, joita haastateltavat erikseen kielsivät litteroimasta. Kielto liittyi kertomuksiin, joista osalliset oli mahdollista tunnistaa. Litteroin haastattelut sanatarkasti ja myöhemmin tekstin luettavuuden parantamiseksi siistin tekstistä pois osan täytesanoista, lisäsin pisteet, pilkut ja isot kirjaimet. Poistin litteraateista kaikki tiedot, joista haastateltavat voitaisiin mahdollisesti tunnistaa.

7.3 Aineiston analyysi

Seuraavassa alaluvussa kuvataan aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Aineiston analyysi mukailee Niikon (2003) kuvausta fenomenografisesta analyysistä. Analyysiyksiköksi on valittu ajatuskokonaisuus, sillä laadullisessa tutkimuksessa tulokinnan lähtökohtana toimivat ajatukselliset kokonaisuudet ja fenomenografiassa on tärkeää säilyttää ilmausten merkitys ja konteksti (Ahonen, 1994, 124, 143; Niiko, 2003, 33). Niikon (2003, 36-39) analyysin malli on nelivaiheinen.

Analyysin ensimmäistä vaihetta tehdessä tutkijan tulee tarkkailla, kuinka pitkälle ajatukselliset kokonaisuudet jatkuvat ja välttää näiden katkaisua (Ahonen, 1994, 143). Tarvittaessa *merkitysyksiköt* muodostetaan useammasta puheen osasta (Häkkinen, 1996, 42). Esimerkiksi:

R2: Mun mielestä ne on yksittäisten oppilaiden ja vanhempien tuottamaa --- Se ei oo hirveen yleistä, se on yksittäisten. Sanotaan nyt näin et tänä lukuvuonna, mä nyt heitän ihan nopeesti, siel on viis vanhempaa ja meil on yli 1600 vanhempaa. /Yksittäiset oppilaat ja vanhemmat konfliktien aiheuttajana/

Merkitysyksikkö on merkitty vinoviivojen sisäpuolelle. Kävin haastattelut järjestyksessä läpi ja merkitsin merkitysyksiköt tekstiin. Kaikista yksittäisistä lausahduksista en tehnyt merkitysyksiköitä, jos ne eivät olleet itsessään merkityksellisiä (Ahonen, 1994, 145). Tällaisia olivat esimerkiksi haastateltavien toteamukset, kuten ”*R1: Niimpä, juuri näin.*” Lisäksi jätin analyysin ulkopuolelle joitakin haastateltavien yksittäisiä kertomuksia, jotka eivät liittyneet tutkimusongelmaan. Esimerkiksi kertomukset kollegoiden välisistä kiusaamistilanteista tai opettajan rehtoriin kohdistamat häirintätoimet. Merkitysyksiköitä tuli yhteensä 835.

Käsittelin haastateltavien työkokemukseen sekä koulutukseen liittyvät taustatietokertomukset erikseen, elleivät ne ilmentäneet tutkimusongelman kannalta tärkeää näkemystä. Kokosin kaikkien haastateltavien taustatiedot samaan dokumenttiin lyhyenä kuvauksena mahdollista myöhempää käyttöä varten.

Ensimmäisen lukemisen ja alustavien merkitysyksiköiden luomisen jälkeen, kävin tekstin uudelleen läpi ja korjasin aikaisemmin tekemiäni luokkia. Pyrin säilyttämään tekstissä alkuperäiset merkitykset ja käsitykset (Huusko & Paloniemi, 2006, 162-163; Metsämuuronen, 2008, 34-36). Tarvittaessa tarkastin äänitallenteesta merkitysten vivahde-eroja, esimerkiksi nauraako haastateltava tai puhuuko hän sarkastisesti. Merkitysyksiköiden luomisen jälkeen siirryin yhdistelemään merkitysyksiköitä *alakategorioiksi*.

Alakategorioita luodessa aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena, eikä merkityksiä henkilöidä. Tällöin huomio kiinnitetään yksittäisten ihmisten sijaan ilmiöön. (Niikko, 2003, 33.) Yhdistelin merkitysyksiköitä alakategorioiksi yhteisten ajatuselementtien perusteella (Ahonen, 1994, 145). Ryhmittely tapahtui vertailemalla merkitysyksiköitä toisiinsa, pyrin löytämään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia. Huomioin jatkuvasti tutkimusongelman ja tarkastelin ilmauksia suhteessa tutkittavaan ilmiöön. (Häkkinen, 1996, 43; Niikko, 2003, 34.) Pidin koko analyysin toisen vaiheen ajan merkitysyksiköiden lisäksi näkyvissä alkuperäisen litteroidun tekstin. Tällöin pystyin varmistumaan siitä, että alakategoriat eivät muutu liikaa ja alkuperäiset merkitykset säilyvät. Alla esimerkki, jossa merkitysyksikkö on havaittu vajavaiseksi alakategorioita muodostaessa. Lihavoitu osa on lisätty merkitysyksikköön analyysin toisessa vaiheessa.

Kiusaamis- ja häirintätilanteet tulevat rehtorin tietoon heti

R8: Mun tietoon ne tulee ihan heti. /Kiusaamis- ja häirintätilanteet tulevat rehtorin tietoon heti/

H: Niin, okei. No sä sanoit et sä haluat et opettajat tulee heti kertomaan, kun näit tilanteit tulee, nii toimiiks se?

R2: Toimii.

H: Elikä he tulee?

*R2: Joo. He laittaa viestii et hei, tällanen tapahtuma. /Opettajien ja rehtorin välinen tiedotus konflikteista toimii, **tieto tulee välittömästi**/*

Alakategorioita tuli lopulta yhteensä 260. Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä analyysin joustavuus ja analyysin eri vaiheiden lomittaisuus (Niikko, 2003, 32-33). Suuren tekstimäärän vuoksi jaottelin alakategoriat karkeasti omiin dokumentteihin, alustaviin *yläkategorioiden*. Tämä helpotti omaa työskentelyäni ja alakategorioiden löytymistä. Alustavat yläkategoriat olivat alakategorioita kuvaavia ja hyvin karkeita luonnoksia. Ne muuttuivat ja jakautuivat useammiksi yläkategorioksi analyysin kolmannessa vaiheessa.

Yläkategoriat lisäävät analyysin syvyyttä ja ne selittävät ilmiötä yleisemmällä tasolla (Ahonen, 1994, 146). Kukin yksittäinen yläkategoria kertoo jotain erilaista ilmiöstä ja ne eivät mene limittäin toistensa kanssa (Niikko, 2003, 36). Yläkategorioita luodessa keskityin pohtimaan, mihin alakategoriat liittyvät ja minkä isomman ilmiön alle ne menevät. Tässä työvaiheessa pidin alakategorioiden lisäksi merkitysyksiköt näkyvissä, jotta en yli tulkitse aineistoa. Litteroituja tekstejä en pitänyt näkyvissä, sillä aineisto oli helpommin hallittavissa sivumäärän ollessa pienempi. Tarvittaessa tarkistin litteraatista, olenko tulkinut ja ymmärtänyt oikein. Yläkategorioita tuli yhteensä 24.

Samalla kun loin yläkategorioita, järjestelin alakategorioita suhteessa toisiinsa. Osa alakategorioista on rinnasteisia toiselle alakategorialle sen mukaan, että ne käsittelevät samaa asiaa eri mittakaavassa. Esimerkiksi erilaisia vuorovaikutustilanteita käsittelevät alakategoriat.

- *Kyseessä kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne*
 - *Oppilaiden epäasiallinen kielenkäyttö on yleistä*

- *Opettaja ei tiedä mitä oppilaat ja vanhemmat puhuvat hänestä sosiaalisessa mediassa*
- *Häirintä on vanhempien kuormittavaa yhteydenpitoa*
- *Opettaja ei voi vaikuttaa, jos vanhempi haluaa ymmärtää väärin, hän tekee niin*
- *Vanhempi tarttuu opettajan yksittäiseen sanomiseen ja irrottaa sen kontekstista*

Analyysin neljännessä vaiheessa yläkategorioita yhdistetään teorian avulla yhte-näisiksi ja laaja-alaisiksi *kuvauskategorioiksi*. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja, käsityksiä tiivistäviä ja kategorioiden välisten rajojen tulee olla selvät. Kuvauskategorioita muodostui 10 ja niistä muodostui *kuvauskategoria systeemi*, jota hyödynnetään tulosten raportoinnissa. Kuvauskategoriasysteemiä ei voi muodostaa etukäteen, vaan se pohjautuu analyysin lopputulokseen. Tämän tutkielman kuvauskategoriasysteemi on *horisontaalinen*, eli kaikki luokat ovat tasavertaisia ja yhtä tärkeitä. Niiden erot muodostuvat suhteessa sisältöön. (Niikko, 2003, 36-38.) Tutkimustulokset on yhdistetty teoreettiseen taustaan tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi (Kangasniemi, Utriainen, Ahonen, Pietilä, Jääskeläinen & Liikanen, 2013, 298).

7.4 Tutkimusjoukko

Seuraavaksi esittelen tutkimusjoukon taustatiedot sekä heidän käsityksiä itsestään johtajana. Taustatiedot esittelen haastateltavia erittelemättä anonymiteetin vuoksi. Rehtoreiden käsitykset itsestään johtajina on henkilöity.

Rehtoreiden työkokemus vaihteli 7 vuoden ja 25 vuoden välillä ja keskiarvo oli noin 15 vuotta. Useat rehtorit olivat myös toimineet apulaisrehtoreina tai rehtoria avustavana opettajana ennen rehtorin virkaan siirtymistä. Yksi rehtoreista oli toiminut valtaosan urastaan erityiskoulussa ja osa rehtoreista oli toiminut aikaisemmin yhdistetyn yläaste-lukion rehtoreina. Kouluista kaksi oli ala-asteita, kaksi yläasteita ja loput yhtenäiskouluja. Useimmat haastateltavista rehtoreista olivat pohjakoulutukseltaan luokanopettajia. Muutamilla oli luokanopettajan pätevyyden lisäksi pätevyys toimia erilaisissa erityisopetuksen tehtävissä sekä varhaiskasvatuksessa. Kaksi rehtoreista oli opiskellut pääaineena matemaattisia aineita ja yksi rehtoreista on kasvatustieteen tohtori.

Valtaosa rehtoreiden työkokemuksesta rajoittui koulumaailmaan. Muutama rehtoreista kertoi toimineensa suunnittelutehtävissä (henkilöstö, opetushallitus), opetuspäällikkönä sekä johtaneensa erilaisia projekteja ja hankkeita kasvatuksen alalla Suomessa ja ulkomailla. Yksi rehtoreista kertoi johtavansa vapaa-ajallaan urheiluseuraa kansainvälisellä tasolla. Pääasiassa rehtoreiden työkokemus keskittyi pääkaupunkiseudulle. Kaikki rehtorit olivat päteviä ja valtaosa heistä oli opiskellut enemmän, kuin mitä rehtorina toimimiseen vaaditaan, esimerkiksi turvallisuusjohtamista, tulevaisuuden johtamista, pedagogista johtamista (kehittävä rehtori) sekä osa oli tehnyt johtamisen ammattitutkinnon.

Ensimmäinen rehtori kuvaili itseään helposti lähestyttäväksi sekä päämäärätietoiseksi. Henkilökunnalla on matala kynnyks olla häneen yhteydessä ja asioista saa olla erimieltä. Hän kuuntelee, tukee ja toimii yhdessä oppilaiden ja opettajien kanssa. Heikkoudeksi hän nimesi asioiden loppuunsaattamisen ja nopearytmyyden: kaikki henkilökunnan jäsenet eivät aina pysy hänen perässään. Toinen haastateltavista kuvaili itseään osallistuvaksi ja osallistavaksi esimieheksi. Hän *laittaa itsensä peliin* ja näyttää omalla toiminnallaan esimerkkiä. Hän kuuntelee, kannustaa ja luottaa alaisiinsa, mutta tarvittaessa puuttuu vääränlaiseen toimintaan.

Kolmas rehtori kuvaili itseään *instruktionaaliseksi johtajaksi*. Hän on pehmeä ja antaa linjoja ja viitekehyksiä, joita kohti kuljetaan. Hän kohtaa ihmiset yksilöinä ja tekee ratkaisuja osapuolten kanssa keskustellen ja tilanteet huomioiden. Rehtorin kuvauksesta sai sen käsityksen, että hän kokee liiallisen pehmeiden osittain haasteena.

R3: Mut nyt mä juuri puhuin tos kollegan kans aamulla niin mä sanoin et ens lukuvuodest lähtien must tulee huomattavasti julmempi ihminen kun mitä mä oon tähän asti ollu [nauraa iloisesti samalla kun puhuu]. Tai ehkä siis sellanen et nyt kun on ikää jo näin paljon ja mulla on kuitenkin vielä muutama työvuosi aikaa harrastaa tätä johtajuutta niin tota, ehkä sitä voi vähän linjata sitä omaa johtajuutta toisella taval. Tulla tiukemmaksi.

Neljäs haastateltava kuvasi itseään faktoihin tukeutuvana, kuuntelevana ja helposti lähestyttävänä johtajana. Hän kokee tärkeäksi, että henkilökunta saa äänensä kuuluviin ja että rehtorilla on heille aikaa. Omaksi heikkoudeksi hän nimesi empatiakyvyn puutteen ja *aavistuksen kylmän virkamiesmaisuu*den. Viides rehtori korosti ammatillisuutta ja ammattitaitoa. Hän kokee tärkeänä alaisten kannustamisen ja *sparraamisen*. Hänen mukaan rehtorin tehtävä on johtaa omalla esimerkillä, auttaa ja kannustaa. On tärkeä, että rehtori nostaa myös eettisiä kysymyksiä ja arvoja yhteiseen keskusteluun, ne auttavat opettajia selviytymään tilanteista. Rehtori kuvasi otettaan valmentavaksi ja kertoi olevansa tiukka turvallisuus asioissa.

Kuudes rehtori kuvasi itseään systemaattiseksi ja määrätietoiseksi johtajaksi. Hän on lämmin ja vahva ja tämä näkyy hänen toiminnassaan. Seitsemäs rehtori kuvasi itseään johtajaksi, joka luottaa alaisiinsa. Hän antaa heille vapauksia ja jotkut saattavat kokea, että vapauksia on liikaa. Hänen näkemyksen mukaan muutokseen vaaditaan yksilön ja yhteisön sisäistä tahtoa muuttua. Todelliset muutokset eivät tapahdu määräyksiin. Kahdeksas haastateltava kuvasi itseään osallistavaksi ja kuuntelevaksi johtajaksi. Hän pitää siitä, että asiat tehdään yhdessä ja uudistutaan jatkuvasti. Hän näkee rehtorin orkesterin johtajana: rehtori ohjaa opettajia, jotka ovat oman alansa asiantuntijoita. Toisaalta rehtori on myös palveluammattissa, hän palvelee koteja ja opettajia.

8 Rehtoreiden käsitys ilmiöstä

Tässä luvussa tarkastellaan rehtoreiden määritelmiä kiusaamiselle sekä kuvataan ilmiön eri muotoja. Tämän lisäksi tutkitaan ilmiön yleisyyttä ja syitä rehtoreiden näkökulmasta sekä esitellään rehtoreiden näkemyksiä kiusattujen ja kiusaajien tyypillisistä piirteistä. Lopussa kuvataan rehtoreiden näkemyksiä ilmiöön liittyvistä muuttujista ja tehdään lyhyt yhteenveto kappaleesta. Seuraavissa luvuissa (8 & 9) vertailen tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimuksiin sekä huomioin muiden opiskelijoiden pro gradu -töiden tulokset aikaisemman tutkimuksen vähaisen määrän vuoksi.

8.1 Kiusaamisen ja häirinnän määritelmät ja muodot

Seuraavaksi esitellään rehtoreiden määritelmiä kiusaamiselle ja häirinnälle. Tämän jälkeen kuvataan erilaisia kiusaamisen ja häirinnän muotoja, joita opettajat rehtoreiden mukaan kohtaavat. Rehtorit toivat esille kiusaamisen määrittelyn haastavuuden. He määrittelivät kiusaamisen tutkijoiden tavoin toistuvaksi ja pitkäkestoiseksi häirinnäksi (Aho & Laine, 1997, 227; Byrne, 1994, 12; Olweus, 1986 ja 1991, Olweus, 1993, 9 mukaan). Satunnaisia aggressioita ei koettu kiusaamisena, mutta samanlaiset teot voivat muodostaa jatkumon, kun ne kohdistetaan samaan opettajaan eri oppilaiden toimesta (kts. Kauppi, 2011, 56-59; Pärssinen, 2006; Salmivalli, 1998b, 11).

R2: Mä niinku tulkitsen sen näin, se on se sama vanhempi, joka joko samaa opettajaa tai useampia opettajia lähestyy samalla tavalla.

R6: Nii joo. Semmosia niinku pitkäkestosia, jotka mun mielest täyttäis sen kiusaamisen merkit, jotka ei niinku ikään ku siitä huolimatta et nostetaan ne ja nimetään, nii ne ei niinku muuta muotoaan.

Toistuvuuden lisäksi rehtoreiden näkemyksen mukaan kiusaamisen liittyy subjektiivisuuden kokemus. On yksilöllistä, minkälaisen toiminnan opettaja kokee kiusaamisena sekä minkälaiset seuraukset kiusaamisella/häirinnällä on. Erilaisista teoista voi olla eri opettajille samanlaiset seuraukset. Myös useat tutkijat

korostavat subjektiivisuuden merkitystä kiusaamiseen puuttumisen helpottamiseksi (Aho & Laine, 1997, 227; Kauppi, 2011, 56-59; Veteläinen, 2018, 78). Yksi haastateltavista vertasi kahta opettajaa toisiinsa. Toinen opettajista oli vastaanottanut lukuvuoden ajan päivittäin kuormittavia viestejä yhden oppilaan vanhemmalta ja toinen opettaja oli loukkaantunut oppilaan käytettyä v-sanaa oppitunnilla. Rehtori kuvasi tilanteita seuraavasti.

R6: Et nää on tosi isoja, iso on se ero ja sit tietyl taval se herkkyyys, et nää molemmathan on ihan samalla tavalla rehtorin näkökulmast ihan yhtä loukattuja. Niillä on ihan yhtä paljon siinä tilanteessa, että ne voi molemmat valvoo öitä ja murehtia sitä tilannetta ja muuta. Et miten sä heitä siinä tietyllä tavalla annat kummallekin sen, mitä he sillä hetkellä tarvitsee.

Rehtorit toivat esille, että opettajan täytyy työssään kestää palautetta ja murrosikäisten kuohumista. Normaalin kuohunnan ja epäasiallisen käytöksen rajanvetäminen tapahtuu tilannekohtaisesti. Opettajien ei kuitenkaan tarvitse kestää henkilökohtaisuuksiin menevää kommentointia tai uhkailua. Rehtoreiden määritelmä kiusaamisesta poikkeaa tässä kohdin opettajien kokemuksista. Aikaisemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että osa opettajista kokee opettajan ammattitaidon ja työskentelytapojen kyseenalaistamisen kiusaamisena (Laurila & Tähti, 2013, 60).

Rehtoreiden mukaan konfliktit liittyvät kahden ihmisen välisiin vuorovaikutustilanteisiin. He nimesivät häirinnäksi vanhempien kuormittavan yhteydenpidon, opettajan yksittäisten sanomisen kontekstista irrottamisen sekä tahallisen väärinymmärtämisen. Oppilaiden epäasiallinen kielenkäyttö on yleistä, eikä opettaja aina ole perillä mitä hänestä sosiaalisessa mediassa puhutaan. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajiin kohdistettu kiusaaminen on useimmiten loukkaavaa käytöstä, esimerkiksi asiatonta kielenkäyttöä (Kivivuori, ym., 1999, 16-17; Laasonen, 2006, 49; Laurila & Tähti, 2013, 44-45, 50-51; Rantala & Keskinen, 2005, 141).

R3: Se ei pysy enää nii et se ois vaan Virtasen perhe ja pikku Liisa-opettaja, vaan jos se on alkanut siitä, niin hetken päästä se on 90% luokan muista vanhemmista, jotka tukee jompaakumpaa osapuolta, joskus myös opettajaa, mut hyvin usein sitä toista huoltajaa. Sit siel aletaan keskenään ja sit se on niinku piilopottuilua opettajalle, et se saattaa jotenki valuu tänne

koulun tietoon, et no kyl me ollaan vanhemmat tuol keskenään keskusteltu että. Ja sit ahaa, okei, no voit sä vähän jakaa et mistä te ootte keskustellu? No antaa nyt olla mutta, et se on niinku sen tyyppistä.

Rehtoreiden mukaan kiusaaminen ei aina ole tietoista ja joskus tilanteet voivat tulla yllätyksenä. Joskus konfliktit ajautuvat siihen pisteeseen, että vanhemmat tekevät koulun toiminnasta valituksen aluehallintovirastoon tai uhkailevat lakimiehellä. Rehtorit kokivat, että vanhemmilla on oikeus tehdä valitus, mutta ne ovat työläitä ja he pyrkivät välttymään niiltä. Yksi haastateltavista kertoi, että hänen aikanaan on tehty kaksi valitusta ja molemmat valitukset ovat hylätty. Salmen ja Kivivuoren (2009, 4) tutkimuksessa opettajista 14 prosenttia oli kokenut oikeudellisilla toimenpiteillä uhkailua vanhempien toimesta koko uransa aikana.

Haastatteluissa kävi ilmi, että oppilaat voivat syyllistyä rikoksiin ja joskus oppilaiden mielestä opettaja kiusaa heitä. Yhden näkemyksen mukaan satunnainen häirintä tulee usein oppilaiden kautta ja se on vähentynyt. Rehtorit kertoivat, että joskus oppilaat voivat tarkoituksella *kriisiyttää* oppituntitilanteita, pyrkimyksenä saada opettaja hermostumaan. Yksi haastateltavista kuvaa oppilaan aiheuttamaa häirintää seuraavasti.

R3: On meil jonkun kerran oppilas jossain kirjottanu tämmösen niinku tap-pouhkaukseen liittyvän tai jonku tällasen, että on kerta kaikkiaan niin kys-siintyny siihen opettajaan tai sen opettajan antamaan arvosanaan tai jo-honki, et se on lähteny vähän lapasest sen oppilaan kommentointi.

Rehtoreiden näkemyksen mukaan oppilaiden huoltajat voivat omalla käytöksellään lietsoa konflikteja ja tällä tavoin aiheuttaa ahdistusta oppilaalle. Esimerkiksi vanhempien kysymyksenasettelu voi olla konfliktikeskeistä ajattelua ruokkivaa ja saada oppilaan näkemään ongelmia. Vanhempien jatkuva viestittely voi olla kuormittavaa ja rehtorit kokivat haastavana vanhemmat, jotka eivät olleet halukkaita tulemaan tapaamisiin. Vanhemmat saattoivat esimerkiksi jättää tulematta tapaa-miseen, olla tavoittamattomissa tai tulla tapaamisiin runsaasti myöhässä ilman, että ovat asiasta etukäteen ilmoittaneet.

R2: Mä sanoin sit huoltajalle, kun hän otti minuun yhteyttä et hei, sulla on kaks vaihtoehtoo, jos tää tuntuu siltä, nii teet rikosilmoituksen, mä vien tän joka tapauksessa eteenpäin virastolle ja kerroin opettajalle et hei tällanen

keissi. Siit järjestettiin vanhempainiltaa, tää kyseinen vanhempi ei sit ees tullu sinne ja siel oli työsuojelu, ja siel oli kuraattorit, psykologit.

R8: Me sovittiin, että hän hakee sen uuden päättöarvioinnin multa et se oli kauheen epäkohteliasta sit, koska me sovittiin. Oliskohan hän ollu sillai et hän tulee neljältä ja sit hän tuli joskus vähän vaille kuus, eikä soittanu eikä mitään. Mä sit odotin täällä.

Rehtoreiden näkemyksen mukaan osa konflikteista on sovittamattomia. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa huoltajat toivovat oppilaalle jotain, mitä koulu ei kykene toteuttamaan tai koulu ei pidä hyväksyttävänä. Kaikkia tilanteita koulu ei pysty ratkaisemaan. Haastatteluissa kävi ilmi, että vanhemmat ovat aiheuttaneet sellaisia tilanteita, joissa joko rehtori tai opettaja ovat joutuneet pelkäämään oman fyysisen hyvinvoinnin puolesta. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa muuttamat opettajat ovat tuoneet esille kokeneensa fyysisen väkivallan uhkaa (Salmi & Kivivuori, 2009, 2).

8.2 Ilmiön yleisyys ja syyt

Seuraavaksi kuvataan rehtoreiden käsityksiä ilmiön syistä ja yleisyydestä. Rehtorit eivät pitäneet opettajien kiusaamista ja häirintää yleisenä. Heidän mukaan kyseessä on poikkeustila, eikä se ole osa normaalia arkea. Kaikki rehtorit eivät olleet kohdanneet opettajan systemaattista kiusaamista ja he ketkä olivat, kertoivat että sitä on hyvin vähän, vain muutama tapaus koko uran aikana. Ilmiötä ei koettu ongelmana, mutta toisaalta yhdenkin tapauksen ajateltiin olevan liikaa. Satunnainen häirintä koettiin systemaattista kiusaamista yleisemmäksi.

R7: No siis jos puhutaan nyt kiusaamisesta, opettajan kiusaamisesta nii hyvin vähän omassa talossa, niinku äsken sanoin, nii mä väittäisin ettei edes joka lukuvuosi. Että todella vähän.

Konfliktijohtamisen teoriaa soveltaen rehtorit toivat esille kahdenlaisia konflikteja: asioihin liittyviä konflikteja (*task conflict*) sekä kielteisiin tunteisiin liittyviä konflikteja (esim. *people-oriented conflict*) (Rahim, 2002, 216). Yksi haastatteluissa esille noussut häirintää aiheuttava tekijä on arviointi. Rehtoreiden mukaan vanhemmat saattavat kokea arvioinnin liian henkilökohtaisena tai he eivät ymmärrä

arviointiperusteita. Joskus oppilaalla tai huoltajalla voi olla suorituspaineita ja tämä heijastuu kouluun. Arviointiin liittyvien konfliktien voidaan ajatella olevan asioihin liittyviä konflikteja (Rahim, 2002, 216). Rehtoreiden mukaan opettajalla ja vanhemmalla/oppilaalla voi olla erilainen näkemys tai mielipide arvioinnin oikeudesta ja oikeudenmukaisuudesta.

R2: Eli sit on ihan pieni joukko mun mielestä tällasii vaativii vanhempii, jotka on asettanu lapselle ehkä epärealistisii tavoitteita ja sitten kun ne tavoitteet ei toteudu niin helposti lähdetään ettii syytä opettajasta. Et tää ei toteudu tai on huonoo opetusta tai kun sä toimit näin niin johtuu niin.

R8: Jotkut huoltajat on tosi haastavia sen takii et he niinkun odottaa että, miten mä sanoisin... Että koulu tarjoaa niinkun, et koulult voi vaatia kaiken näköstä ja erityisesti niinku heidän lapsille. Yritetään siihe mut et sit ku sen oppilaan kapasiteetti ei sinne vielä, ei oo siihen valmis nii sit sille ei voi mitään.

Rehtoreiden mukaan arvioinnin lisäksi konflikteja aiheuttavat erilaiset arvot ja asenteet sekä kulttuuri. Ihmisillä on erilaiset lähtökohdat tulkita tilanteita ja erilaisista tulkinnoista voi syntyä väärinkäsityksiä. Lisäksi tilanteisiin liittyy usein voimakkaita tunteita, kuten pettymys tai kokemus kaltoinkohtelusta. Haastatteluissa kävi ilmi, että joskus tilanteet voivat aiheutua satunnaisista asioista, kodin ja koulun ulkopuolisista syistä tai vanhempien pahasta olost, joka purkautuu kouluun. Edellä kuvatun kaltaiset tilanteet voidaan jaotella kielteisiin tunteisiin liittyviin konflikteihin, sillä ne saavat alkunsa vuorovaikutustilanteessa (Rahim, 2002, 216).

Rehtoreiden mukaan aikaisemmat konfliktit voivat vaikuttaa nykyhetkeen ja näitä tilanteita on haastava selvittää. Ikävät tilanteet voivat kasaantua ja tällöin pienempi konflikti voi toimia viimeisenä tikkinä johtaen laajempaan konfliktiin. Laajemmat konfliktit ovat voineet saada alkunsa silloin, kun rehtorin tai opettajan edeltäjä on ollut virassa. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi, että joskus konfliktin taustalla voi vaikuttaa vanhemman oma lapsuus.

R6: No usein on ollu takana joku, esimerkiksi se on mun mielestä aika useilla oleva yhtenäinen piirre, et vanhemmat ovat kokeneet tullessa omana kouluaikana kiusatuksi ja se on semmonen niinku, et vaikka sitä kävis läpi sitä lapsen nykyhetken tilannetta nii se ei tuo muutosta siihen kokemukseen mikä sillä vanhemmalla on.

Rehtoreiden näkemykset siitä, että oppilaiden aiheuttamat häirintätilanteet johtuvat usein oppilaan toiminnan rajoittamisesta, tukevat aikaisempien tutkimusten löydöksiä (kts. Kivivuori, ym., 1999, 16-17, 21-23). Haastatteluissa kävi ilmi, että opettajien häirintä voi johtua myös siitä, että oppilaita ärsyttää jokin opettajan persoonallisuuden piirre, kuten erilainen ulkomuoto tai normaalista poikkeava ääni. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu oppilaiden kiusaamisen kohdistuvan opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin (kts. Laasonen, 2006, 52; Veteläinen, 2018, 66).

R4: Mut sitten se et se kestää pidempään, niin se yleensä on joku semmonen opettajan persoonallisuuden ominaisuus, johon käydään kiinni. Vähän niin ku sama mekanismi periaatteessa lasten väliseski kiusaamises. Toisessa oppilaassa ärsyttää joku asia johon täytyy puuttua, kokee et mun tarvii nyt niin ku siitä koko ajan muistuttaa sitä, et sil on väärän väriset vaatteet tai mikä se nyt onkaa. Nii sama mekanismi on sit ollu nois pitkäkestosis.

Rehtorit kuvasivat häirinnän liittyvän vanhempien tyytymättömyyteen. Vanhemmat voivat olla tyytymättömiä esimerkiksi opetukseen tai opettajan toimintaan. Joskus vanhemmilta katoaa suhteellisuudentaju eivätkä he ymmärrä mitä koulussa on tapahtunut tai mitä taitoja oppilas ja opettaja harjoittelevat. Lisäksi haastavia tilanteita voi aiheutua, kun koulu toimii kasvattajan roolissa ja on lähellä perheitten yksityisyyttä.

R5: Niin just tavallaan siitä, et kylhä me tavallaan haastetaan aika paljon semmosee yhteiseen polkuun ja kasvamiseen. Sillon ku me ei enää olla siinä roolissa, et vaa jaetaan tietoo tai kaadetaan tietoa, nii sillon me ollaan myös tämmösen, perheiden kans voidaan olla hyvinki tämmösii kipeitten asioitten tai tämmösten asioiden, jotka on aika lähellä yksityisyyttä.

8.3 Kiusattujen ja kiusaajien profilointi

Seuraavaksi esitellään rehtoreiden näkemyksiä piirteistä, jotka altistavat opettajan kiusaamiselle sekä tarkastellaan rehtoreiden näkemyksiä tyypillisistä kiusaajista. Rehtoreilla on eriäviä näkemyksiä siitä, voidaanko kiusattuja opettajia profiloida. Yhden näkemyksen mukaan kuka tahansa opettajista voi joutua häirinnän ja kiusaamisen kohteeksi ja toisen näkemyksen mukaan potentiaaliset kohteet

voidaan profiloida. Aikaisempien tutkimusten mukaan kiusatakseen opettajaa oppilaan täytyy muuttaa koulun luonnollista valta-asetelmaa ja ottaa valta itselleen (Kauppi, 2011, 57-59; Terry, 1998, 256). Kaupin mukaan (2011, 56-59) tämä voi tapahtua opettajan auktoriteetin kyseenalaistamisella tai joukkovoiman avulla.

Auktoriteetin ja ryhmän hallinnan puutteesta ilmeni erilaisia käsityksiä. Yhden näkemyksen mukaan auktoriteetti rakentuu sisäsyntyisesti, opettajalla joko on auktoriteettia tai ei. Toisen näkemyksen mukaan sisäsyntyinen auktoriteetti ei ole sukupuolikysymys, mutta siihen vaikuttavat osittain ikä, kokemus ja aineenhallinta. Eläkeikää lähestyvät opettajat voivat olla uupuneita eivätkä he enää jaksaa nähdä vaivaa hyvän ryhmän hallinnan rakentamiseksi ja nuorilla opettajilla ryhmänhallintataidot voivat vielä olla puutteelliset. Edellä esitetyistä näkemyksistä poiketen aikaisemmassa tutkimuksessa on esitetty, että ihmisten johtaminen ei ole millään tavoin kytköksissä henkilön karismaan tai muihin persoonallisuuspiirteisiin (Kotter, 1990, 103-112). Kolmannen aineistosta nousseen näkemyksen mukaan opettajien auktoriteetti on murentunut yhteiskunnallisen muutoksen myötä.

R2: Se on tosi mielenkiintoinen kysymys, koska meil on opettajia, joille ei ikinä, voi sanoo ettei oo ikinä kenenkään minkään ryhmän kanssa ongelmia. Niil on niinku sisäsyntyinen auktoriteetti ja jostakin syystä oppilaat arvostaa, kunnioittaa tai pitää ja ne voi kuitenkin olla vaativia opettajia. Ja sit meil on opettajia, joilla ei ole sitä. Se ois varmaan semmonen mitä pitäis oikeesti varmaan tutkia. Et mikä geneettinen paketti se on, minkä vois monistaa näiltä muutamilta opettajilta. Et wau, miks sun hallinnassa tämä ryhmä, joka voi seuraavalla tunnilla olla ihan kauhee, miks se on sulla niinku hanskassa ja muutamilla niinku täysin pitelemätön. Se on niinku, siihen mä en osaa vastata.

Tiukkasanaiset, herkästi hermostuvat ja sosiaalisesti kankeat opettajat kohtaavat rehtoreiden mukaan enemmän häirintää. Tällaiset opettajat ovat äkkipikaisia, sensitiivisiä ja he menevät herkästi puolustuskannalle. Heidän harkintakyky voi pettää ja hermostuneisuus näkyy fyysisessä olemuksessa. Yhden näkemyksen mukaan häirintää kokevat enemmän *raflaavamman luonteen* omaavat opettajat. Haastatteluissa kävi ilmi, että myös sijaisopettajiin kohdistetaan kiusaamista ja häirintää, ja että iloiset ekstrovertit, lait ja asetukset tuntevat opettajat pärjäävät työelämässä paremmin.

R1: En missään nimes et oisin havainnu eroo, vaan jotkut epäpätevät on tosi taitavia. Se on persoonakysymys, ehdottomasti persoonakysymys. Et jotkut epäpätevät nuoret on tosi taitavia perheitten kans tehdys yhteistyössä. Jotkut uudet opettajat, pätevät opettajat on tosi arkoja. Vanhemmat kipuilee ehkä sitä opettajan arkuutta, niukkaa tiedotusta, millon mitäki. Se on arvaamatonta vähän tietää mikä se on se mikä kipuilittaa perhettä.

R4: Jos opettajal ei oo kykyä palauttaa sitä tavallaan oikeeta nokkimisjärjestystä, et ei oo sil taval vahva persoonassaan, kyllä siinä oppilas hyvinki pääsee päältä vastaajaks asiassa aika helpostikkin.

Rehtorit kuvasivat tilanteisiin ajautuvia opettajia ja vanhempia sellaisiksi, jotka eivät suostu neuvottelemaan. Kiusaavat vanhemmat ovat yleisolemukseltaan negatiivisia, heillä on reklamaation toimintatapa ja he näkevät kaikessa enemmän huonoa kuin hyvää. Tällaiset vanhemmat elävät *negatiivisuuden kuplassa* ja heillä on ongelmia useiden eri tahojen kanssa. He uskaltavat näyttää tunteita ja rehtoreiden mukaan nämä vanhemmat tiedetään entuudestaan.

R4: No se yks, mitä mä sanoin et yks viiteen vuoteen niin tota yks tapaus on semmonen, et siel on ihan selkee persoonallisuushäiriö sil huoltajalla. Niin et sil oli selkeesti vaikeuksia kaikenlaises kommunikoinnis kenen tahansa kanssa, se kriisiyty aina.

R2: Kyl me tunnistetaan vanhemmista myöskin ne, jotka ottaa kierroksia.

Rehtorit kuvasivat kiusaajia pahoinvoiviksi. Hyvinvoivalla ihmisellä ei ole tarvetta jatkuvasti häiritä toisen työtä, eivätkä jatkuvasti opettajaa häiritsevät oppilaat kykene olemaan yleisopetuksessa. Ikävimpien tapausten taustalla on rehtoreiden mukaan koko perheiden huonovointisuutta ja tällöin konfliktin aihe voi olla mikä tahansa. Usein pahoinvoivilla oppilailla on entuudestaan yhteys muihin hoitaviin tahoihin, kuten lastensuojeluun. Oppilaan ongelmat voivat juontaa juurensa liian tiukasta kasvatuksesta, tällöin oppilas ei voi näyttää kotona kaikkia puolia itsestään. Myös kasvatusta, jossa lapselle ei aseteta ollenkaan rajoja, näyttäytyy rehtoreiden mukaan ongelmakäyttäytymisenä koulussa.

R1: Eihän siis normaali lapsi ehdollista opettajan sanomista kuutta tuntia päivässä, että se joka tunnin päästä alottaa sillä samalla, et se ei oo niinku tavallista.

R2: Sanoisin näin, tää on yleistys, mutta mä sanonki vaan mun mielipiteen siitä. Musta ne on vanhemmat ja ne oppilaat, nii kyl sieltä taustalta löytyy aina jotaki muuta ongelmaa tai vaikeuksia. Eli harvemmin perhe tai kukaan perheenjäsenistä on tñn tyyppisissä asioissa ikävällä tavalla yhteyksissä tai lähtis niinku aggressiivisesti ajamaan asioita, joilla niinku oma elämä on hallinnassa.

Rehtoreiden mukaan kiusaavat oppilaat eivät kykene itsehillintään ja he voivat olla erityisentuen lapsia. Toisaalta myös hiljaiset oppilaat voivat kiusata opettajaa, jos he kokevat, etteivät tule kuulluksi (kts. Rose, 2009, xiv). Yhden näkemyksen mukaan opettajia kiusaava oppilas on tyypillisesti 8-luokkalainen poika ja kiusaaminen tapahtuu ryhmässä. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että useimmiten opettajaa kiusaavat oppilaat ovat poikia (James, ym., 2008, 165-166; Kivivuori, ym., 1999, 31; Rantala & Keskinen, 2005, 143).

Rehtorit nostivat esille kiusaamisen ryhmäilmiönä. Samaa opettajaa voidaan kiusata useiden eri oppilaiden toimesta ja kiusaaminen voi periytyä sisarukselta toiselle. Muiden tutkijoiden tulokset poikkeavat tästä näkemyksestä osittain. Aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että suurin osa kiusaamistapauksista aiheutuu yksittäisten oppilaiden toimesta (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140; Rantala & Keskinen, 2005, 144). Ryhmässä tapahtuva kiusaaminen ei ole tavatonta, mutta epätyypillistä (Kauppi & Pörhölä, 2010, 140). Rehtoreiden mukaan osa häiriköivistä oppilaista ei ymmärrä oman toiminnan seurauksia ja he toimivat impulsiivisesti. Yhden näkemyksen mukaan yksittäiset virhearvioinnit voivat sattua kenelle tahansa opettajalle, oppilaalle tai huoltajalle.

R4: Sillon se opettajan ja oppilaan välinen, se kesti kans useamman lukuvuoden, mut siin oli aina tavallaan uus, niinku mä sanoin, et se tavallaan periyty. Sit ku me saatii yhen ikäluokan oppilaat et jätkät, nyt annatte asian olla ja lopetatte tñn hölmöilyn ja opettajan kiusaamisen, et ihan turhaan käytätte koska se on teiltä iteltänne pois. Sit saatii aina et nyt ne 9-luokkal ne jätkät ei enää tehny ja sit tuli seuraava 8-luokka ja sit taas sielt nousi vastaava ilmiö, sitä kesti muutaman vuoden.

8.4 Ilmiöön vaikuttavat muuttujat

Kiusaamisen ja häirinnän ilmenemiseen vaikuttavat useat eri muuttujat. Yksi haastateltavista oli tehnyt valtaosan urastaan erityiskoulun rehtorina, hänen mukaansa ilmiö näyttäytyy erilaisena erityiskoulussa. Erityiskoulussa vanhemmilla on usein mennyt luottamus koulujärjestelmään ja kiusaamistilanteiden ratkaisut ovat siellä pitkiä prosesseja. Kyseessä on viimeinen paikka, minne oppilas päätyy. Siellä tilanteet on ratkaistava, eikä oppilasta voida lähettää eteenpäin.

R5: Heijän kans toimiminen vaatii sellasta näkemystä ja kokemusta siitä, että ne asiat voi olla hyvin solmussa ja niitä hoidetaan sit vaikeita epäluottamustilanteita voi joutuu hoitamaan 2-3 vuotta, että päästään sit tavallaan eteenpäin.-- Esimerkiks lapsi on saattanu käydä monessa koulussa ja sit on paljon ongelmia ja päädytään sinne erityiskouluun, josta silloin ku olin rehtorina niin kerroin, täältä ei enää mihinkään lähdetä. Täällä nyt sit selvitetään niin asioita, et tullaan toimeen ja saadaan oppilaalle paras mahdollinen opetus. Ne on pitkiä prosesseja.

Ilmiöön liittyy tiettyjä alueellisia piirteitä. Yhden näkemyksen mukaan opettajien kiusaaminen ja häirintä ovat suurten kaupunkien ongelmia sekä vanhempien koulutustasolla on merkitystä heidän käyttäytymiskoodistoon ja sitä kautta myös ilmiöön. Vanhemmilla on erilaiset keinovalikoimat ja ratkaisumallit riippuen heidän kyvyistä ja resursseista. Esimerkiksi päihdeongelmainen vanhempi saattaa tulla *räyhäämään* kouluun ollessaan tyytymätön, kun vastaavasti akateemisesti korkeasti koulutettu vanhempi ottaa välittömästi yhteyttä asianajajaan. Rehtoreiden mukaan myös yhteiskunnalliset ilmiöt vaikuttavat kouluun, esimerkiksi suvaitsevaisuus.

R3: Ja sit meilläkin jos mä vaik ajattelen nyt tätä meidän koulun sijaintia ja meidän sit taas tämmöst sosioekonomist taustaa mikä täs meillä on, nii meil on aika vaativia vanhempia.

Aineistosta nousi esille erilaisia käsityksiä siitä, kuinka vieraskulttuurisuus vaikuttaa ilmiöön. Yhden näkemyksen mukaan ilmiö lisääntyy, kun alueelle muuttaa vieraskulttuurisia perheitä ja kulttuurilliset erot aiheuttavat konflikteja. Toisen nä-

kemyksen mukaan vieraskulttuuriset perheet ovat koululle positiivinen haaste, eivätkä he lisää opettajien häirintää. Maahanmuuttajavanhemmat arvostavat koulutusta ja ovat tyytyväisiä koulutuksen laatuun ja saatavuuteen.

Rehtoreiden mukaan kiusaamis- ja häirintätilanteiden vähäiseen määrään vaikuttavat opettajien ammattitaitoisuus ja arvostus. Ammattitaitoiset opettajat osaavat toimia perheiden kanssa ja tieto pätevistä opettajista rauhoittaa vanhempia. Konfliktit eivät tule rehtorin tietoisuuteen, sillä opettajat osaavat ratkaista ne itsenäisesti. Yhden näkemyksen mukaan vanhempien ymmärrys siitä, että koululla on omat tavat toimia vähentää konfliktien määrää. Vanhemmat eivät oleta koulun toimivan juuri kuin he haluavat.

R4: En mä itseasias osaa sanoo mikä se on, ne on niin erilaisia. Voi olla et osa sitte pysähtyy siihe et okei nyt tavallaa ne opettajast tulevat asiat on tullu esii ja aika monelle loppujen lopuks riittää, ku ne tietää kuitenkin et talossa on kaikki ihan päteviä opettajia. Ei tarvii yhtään epäillä sitä et tääl niin sanotusti talkkari opettais vaan ne on kaikki ihan ammattilaisia.

R1: Mut en mä usko ihan yleisesti ottaenkaan et näit on ihan kauheesti yhtään missään. Et kylhän sellanen ihan perus lähtökohta et ihmiset arvostaa opettajaa on kuitenkin vielä olemassa.

Rehtoreiden näkemyksen mukaan ilmiön yleisyyteen vaikuttavat kouluryhmät, luokkataso ja erityisluokkien määrä. Yhden näkemyksen mukaan ilmiö on samanlainen sekä ylä- että ala-asteella, kun taas toisen näkemyksen mukaan häirinnän muodot eroavat ikäluokittain. Pienten oppilaiden (1-3 -luokkalaisten) opettajaan kohdistama fyysinen väkivalta liittyy usein raivonpuuskan ja kiinnipitotilanteeseen. Isommat oppilaat (5-luokasta ylöspäin) eivät juurikaan kohdista opettajaa fyysistä väkivaltaa, sillä he ovat tietoisia pahoinpitelyn seurauksista ja heillä on siihen suurempi kynnyks. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että pienten oppilaiden väkivalta liittyy usein raivokohtaukseen (Kivivuori, ym., 1999, 16-17, 21-23).

R2: Eliikkä 1, 2, 3, sieltä löytyy, varsinki jos on erityisluokat tai integraatio oppilaan kohdalta, niin sieltä löytyy ihan tällasta fyysistä. Sanotaanko näin, et se on raivonpuuskaa, oli siin ihan kuka tahansa aikuinen, opettaja tai kouluisäntä tai minä. Et joku ekaluokkalainen ei vaan, se sit menee ehkä kiinnipitoon tai rauhotetaan jollaki toisella tavalla.

R2: 7-9 puolella, tai sanotaan et 5, 6, 7, 9, niin meil ei, mä en muista mun uran aikana et kukaan ois tietoisesti lyönyt opettajaa. Elikkä se kynnyks on tavattoman korkea.

Yläasteella oppilaiden käytökseen vaikuttaa iän mukana tuoma suurempi vastuu itsestä ja omista tekemisistä. Yhden näkemyksen mukaan yläasteella oppilaat ovat usein konfliktin aiheuttajia, kun taas ala-asteella konflikteja aiheuttavat huoltajat. Yläasteella vanhemmat ovat olleet pidempään vanhempia ja koulun toimintatavat ovat heille tuttuja. Rehtoreiden mukaan ilmiön erilaisuuteen on syynä ylä- ja ala-asteen rakenteelliset erot.

*R5: Se tietyllä tavalla se opettajan kyky ottaa vastaa esimeks oppilaan huorittelua niin kyllähän se kehittyy ja sitte taas tavallaan miten se tehdään, nii luokan opettaja tuntee oppilaan monesti aika hyvin ja sitte yläkoulussa saat-
taa olla tällasii et hupsista tuli silmille. Että mun mielestä se enemmän niin-
kun rakenne ja se maailma tuo ehkä eroja yläkoulu-alakoulu.*

Yhden aineistosta nousseen näkemyksen mukaan ilmiö on yleisempi yläasteella kuin ala-asteella. Yläasteella konfliktin keskiössä on usein arviointi ja siihen liittyvät erimielisyydet, kun taas ala-asteella tilanteet liittyvät opettajan persoonaan ja vanhempien erikoisiin vaatimuksiin. Ala-asteella oppilas on valtaosan ajasta tekemissä saman opettajan kanssa, tällöin yksittäisen opettajan merkitys korostuu. Vanhemmilla voi olla hyvinkin erilaisia käsityksiä siitä, minkälainen opettajan tulee olla. Esimerkiksi joku voi kokea, et opettajan tehtävä on olla lämmin ja äitiäinen, kun taas joku toinen voi kokea, että tällainen opettajan rooli on liian intiimi ja rikkoo perheen suhdetta.

*R5: Mut jos huoltaja on kyseessä niin ne vaikeemmat tavallaan huoltajien syytökset opettajaa kohtaan tai epäasiallisen käytöksen niin niissä ehkä voi olla sillä tavalla mitä pienempi lapsi niin ne voi hyvinki olla tällasia to-
della tunteisiin käyviä. Voi olla tämmönen et huoltaja kokee, että opettaja ei välitä tai opettaja ei nyt ole tavallaan huolehtinut tehtävistään tai näin ja
sitte taas opettaja voi nähdä sen tilanteen hyvinkin eri tavalla.*

R6: No just semmosii et minkälainen persoonana sen pitäis olla tai millä taval sen pitäis persoonana ottaa omaa lasta huomioon tai onko se lämmin tai kohtaako se, katsooko silmiin ja ei kättelee omaa lasta tai ei tee. Et siit tulee ikään ku ihan valtavan merkityksellinen siitä suhteesta ja ehkä vähän sielt sit kuultaa se, et miten paljon se lapsi vaikka ihannoi.

Rehtorit kuvasivat ilmiön muuttuneen ajan saatossa. Esimerkiksi oppilaiden puhelimet vaikuttavat opettajien toimintaan ja vanhempien koulutustason nousun myötä opettajiin kohdistuu arviointia. Opettajien valinnat kyseenalaistetaan ja vanhempien kokemus omasta asiantuntijuudesta on vaikuttanut ilmiöön. Vanhempien kiinnostus ja ymmärrys koulutuksesta on lisääntynyt. Lisäksi yhteiskunnallinen auktoriteettiasema on muuttunut, kaikilla pitäisi olla mahdollisuus sanoa oma mielipide ja antaa palautetta. Lisäksi rehtorit mainitsivat internetin muuttaneen kodin ja koulun viestintää.

R6: Tottakai ja vaikuttaa siihen ylipäättään siihen et miten se vuorovaikutus toimii. Et ihan mun mielestä kaikilla tasoilla, niin opettaja ku rehtori saa aina hyvin asiatontaki viestiä ja sellast viestiä, mitä on vaikee kuvitella et sä saisit kasvotusten. Ku kylhä se on muuttanu sellast vuorovaikutuksen tyyliä et voidaan niinku sanottaa, voi sillee tajunnanvirta tekniikal tuottaa kolmelta aamuyöllä iha minkälaista palautetta tahansa, mitä sillon jos ois nettiä nii harva niitä nyt kirjottais kirjeenä ja lähettäis postilla seuraavanakaa aamuna ja muuta. Et onha se ilman muuta.

Ilmiö on aina ollut ja tulee olemaan, mutta yhden näkemyksen mukaan kiusaamistilanteet ovat vaikeutuneet. Toisaalta aineistosta kävi ilmi, että ilmiö on muuttunut parempaan suuntaan sekä rehtoreiden oma työkokemus on muuttanut heidän käsitystä ilmiöstä. Kokemuksen myötä rehtoreilla on enemmän valmiuksia kohdata opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteet sekä rohkeutta puuttua näihin. Aikaisempien tutkimusten mukaan arvot ja aikaisemmat kokemukset ohjaavat rehtoreiden toimintaa sekä tiedostetusti että tiedostamatta (Kolam & Ojala, 2001, 99; Lehtonen, 2009, 97; Määttä, 1996, 58).

R7: Kyllä tilanteetki varmasti on vaikeutuneet, myöski kaiken maailman lieveilmiöt on vaikeutuneet. Aineet ja huumausaineet ja niin edelleen, jengiytyminen ynnä muu, onhan neki muuttunut.

R5: Vanhana esy-maikkana Itä-Helsingistä, nyt sitte Keskustassa hienojen rouvien kanssa, kyllä se on vähä muuttunu. Kyl se niinku se ympäristö mis on, tuottaa erilaisia muotoja. Mut kyl mä oon sitä mieltä, et taustalla on kuitenkin ne samat ilmiöt.

R2: Sitten toinen asia on se, että mä en enää pelkää näitä yhteydenottoja tai selvittelyjä. Mut se johtuu ihan puhtaasti totta kai ammattiin, tuoma kokemus rauhoittaa ja mä pystyn myöskin tuomaan sitä opettajille.

8.5 Yhteenveto

Seuraavaksi kokoon yhteen ensimmäisen tutkimuskysymyksen tulokset. Rehtorit määrittelivät kiusaamisen tukijoita mukaillen toistuvaksi ja subjektiiviseksi kokeemukseksi (kts. Aho & Laine, 1997, 227; Byrne, 1994, 12; Kauppi, 2011, 56-59; Olweus, 1986 ja 1991, Olweus, 1993, 9 mukaan; Veteläinen, 2018, 78). Heidän mukaan opettajien tulee kestää palautetta ja murrosikäisten *kuohumista* (vrt. Laurila & Tähti, 2013, 60), rajanvedot kiusaamisen ja normaalin kuohunnan välillä tehdään tilannekohtaisesti.

Rehtorit näkivät kiusaamis- ja häirintäilmiön olevan pohjimmiltaan kahden ihmisen välinen vuorovaikutustilanne. Tyypillisiä kiusaamisen ja häirinnän muotoja ovat oppilaiden epäasiallinen kielenkäyttö (kts. Kivivuori, ym., 1999, 16-17; Laasonen, 2006, 49; Laurila & Tähti, 2013, 44-45, 50-51; Rantala & Keskinen, 2005, 141), vanhempien kuormittava yhteydenpito, oppituntitilanteiden kriisiyttäminen, jatkuva opettajan kyseenalaistaminen sekä haluttomuus saapua tapaamisiin. Joskus koulun henkilökuntaan kohdistui fyysistä uhkaa (kts. Salmi & Kivivuori, 2009, 2) ja toisinaan vanhemmat saattoivat tehdä valituksia tai uhkailla lakimiehillä.

Rehtoreiden näkemyksen mukaan opettajien kiusaaminen ja häirinta on vähäistä. Rehtoreiden esille nostamat kiusaamisen ja häirinnän syyt voidaan jaotella karkeasti kahteen tyyppiin aikaisemmin esiteltyä teoriaa hyödyntäen: asioihin liittyviin konflikteihin ja tunteisiin liittyviin konflikteihin (Janssen, Van de Vliert & Veenstra, 1999, 199). Usein konflikteihin liittyi arviointi: arviointi koetaan liian henkilökohtaisena, vanhemmilla ja lapsilla on suorituspainetta, arviointia ei ymmärretä tai kouluun kanavoidaan vanhemman omaa pahaa oloa, kun lapsi ei täytä odotuksia. Tunnepohjaiset konfliktit johtuvat erilaisista arvoista ja asenteista, väärinkäsityksistä ja näkemyseroista, tyytymättömyydestä, ymmärtämättömyydestä tai vanhemman lapsuudesta ja kaltoinkohtelun kokemuksesta. Aikaisempia tutkimuksia mukaillen rehtoreiden mukaan oppilaiden aiheuttama häirinta liittyi usein oppilaan toiminnan rajoittamiseen (kts. Kivivuori, ym., 1999, 16-17, 21-23), tai

oppilaan ärsytykseen liittyen opettajan persoonallisuuteen (kts. Laasonen, 2006, 52; Veteläinen, 2018, 66).

Ilmiöstä esiintyi kahdenlaisia näkemyksiä siitä, voidaanko tyypillisiä kiusaajia ja kiusattuja profiloida. Profiloivan näkemyksen mukaan kiusatuilla opettajilla on puutteelliset ryhmänhallintataidot ja heikko auktoriteetti. He ovat tiukkasanaisia ja herkästi hermostuvia opettajia. Rehtoreiden mukaan usein tiedetään ennalta ne vanhemmat, jotka ovat haastavia. Opettajia kiusaavat vanhemmat ja oppilaat voivat pahoin, heillä on ongelmia taustalla ja ongelmia on kaikkien kanssa. Kiusaavat vanhemmat ovat yleisolemuksestaan negatiivisia, he eivät neuvottele ja he uskaltavat näyttää tunteitaan. Tyypillinen opettajaa kiusaava oppilas on poika (kts. James, ym., 2008, 165-166; Kivivuori, ym., 1999, 31; Rantala & Keskinen, 2005, 143). Toisen näkemyksen mukaan kuka tahansa opettaja voi joutua kiusatuksi ja kuka tahansa voi olla kiusaaja.

Erityiskouluissa ilmiö näyttäytyy erilaisena ja ilmiöön liittyy alueellisia piirteitä. Rehtorit mielsivät opettajien kiusaamisen ja häirinnän isojen kaupunkien ongelmaksi ja heidän mukaan kiusaamisen muodot vaihtelevat alueittain. Sosioekonominen asema vaikuttaa vanhempien toimintatapoihin ja käyttäytymiskoodistoon. Vieraskulttuurisuuden yhteydestä konflikteihin esiintyi eriäviä näkemyksiä. Rehtoreiden käsitysten mukaan ilmiön yleisyyteen vaikuttavat kouluryhmät, luokkataso ja erityisryhmien määrä. Ala-asteella opettajan systemaattinen kiusaaminen on ryhmäilmiö ja fyysinen väkivalta on yhteydessä oppilaan hermostumiseen (kts. Kivivuori, ym., 1999, 16-17, 21-23). Yläasteella ei juurikaan esiinny fyysistä väkivaltaa ja oppilaalla on suurempi vastuu. Yläasteella pääsääntöisesti oppilaat aiheuttavat konfliktit, kun taas ala-asteella huoltajat. Ala-asteella kiusaaminen kohdistuu opettajan persoonaan ja joskus vanhemmilla voi olla erikoisia vaatimuksia. Rehtoreiden mukaan ylä- ja ala-asteen erot johtuvat rakenteista.

Opettajien kiusaamista ja häirintää on ollut aina ja tulee aina olemaan, mutta sen muodot ovat muuttuneet. Vanhempien koulutustason nousun myötä opettajia arvioidaan enemmän ja sähköinen viestintä on muuttanut vuorovaikutusta: palautteen anto on helpottunut ja sen voi tehdä milloin vain. Myös oppilaiden puhelimet

ovat muuttaneet opettajien toimintaa. Opettajaa voidaan kuvata, materiaalia voidaan jakaa internetissä ja näyttää opettaja huonossa valossa. Kokemus on muuttanut rehtoreiden käsityksiä ilmiöstä, he ovat saaneet lisää valmiuksia ja rohkeutta kohdata tilanteet.

9 Kiusaamis- ja häirintätilanteiden ratkaisu

Tässä luvussa esitellään toisen tutkimuskysymyksen tulokset. Alussa eritellään selvityksessä mukana olevat osapuolet sekä heidän ja rehtorin roolit. Tämän jälkeen kuvataan rehtorin toimintaa häirintätilanteessa sekä kuinka selvitysprosessi etenee. Lopussa tutkitaan rehtoreiden käsityksiä tilanteiden ratkaisusta, ennaltaehkäisystä sekä näkemyksiä kiusaamisen ja häirinnän seurauksista.

9.1 Selvityksessä mukana olevat osapuolet

Seuraavaksi esitellään kiusaamis- ja häirintätilanteiden selvityksessä mukana olleita henkilöitä. Käsitteellä ulkopuolinen, viitataan kaikkiin muihin henkilöihin, kuin konfliktin osapuoliin (opettaja, oppilas/huoltaja), jotka ovat mukana selvitysprosessissa. Tämä voi tarkoittaa myös koulun omaa henkilökuntaa, kuten rehtoria tai koulukuraattoria. Käsitteellä koulun ulkopuolinen, viitataan muihin toimijoihin, jotka eivät työskentele koulussa, kuten poliisi.

Rehtoreiden näkemyksen mukaan selvitystilanteessa tulee olla mukana toinen koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen opettajan lisäksi. Tämä rauhoittaa tilannetta ja on tärkeää koulun ja opettajan oikeusturvan kannalta. Eri kouluissa on erilaisia tapoja määrittää, kuka on tilanteessa mukanaoleva toinen aikuinen. Yhdessä koulussa oli valmiiksi nimetty tiimi, joka hoitaa opettajien kiusaamiseen ja häirintään liittyviä asioita ja toisessa koulussa suosittiin kollegan mukaan ottamista rehtorin sijasta. Tätä ohjeistusta perusteltiin sillä, että rehtoria voi olla vaikea tavoittaa lyhyellä varoitusajalla ja tilanteet vaativat välitöntä selvittämistä. Pyrkimyksenä on löytää oikea ihminen selvittämään tilannetta ja usein se löytyy, sillä koulussa on useita aikuisia. Joskus ongelma on voinut henkilöityä johonkin tiettyyn ihmiseen ja tällöin hänet on hyvä jättää selvitystilanteen ulkopuolelle, mikäli mahdollista.

R2: Sanotaan näin, et sitte haastavat jutut oppilaan kanssa, nii mähän en tapaa oppilasta kaksin koskaan. Mä oon myöskin, tää on muuten varmaan ihan hyvä tieto sinne kirjata, ja oon myöskin ohjeistanut pääsääntöisesti.

Jos vähääkään mutkikkaampi juttu on, niin ota aina toinen aikuinen mukaan.

H: Miks?

R2: Ihan sen sun oikeusturvan takia. Sen mitä sä sanot, mitä oppilas sanoo, niin ei pelkästään jää siihen, sen varaan et sä oot tavannu oppilaan.

R8: Meil on tilanteita, jois on vaikkapa saman aineen toinen opettaja mukana, tai sit on apulaisrehtori mukana, et kyl niit aina löytää. Mullaki oli kerran sellanen tilanne kauan sitte, että huoltaja heittäyty hankalaks eikä suostunu tulemaan kouluun ja niinku minuu kohtaan. Siel oli viel jotenki tämmönen ottoisä tai tämmönen. No sit me sovittiin niin et vararehtori ja opinto-ohjaaja lähettää kirjeen ja toivoo et he vois tulla selvittämään, täs on tämmösii ja sit se järjesty sitä kautta. Täs oli kulminoitunu muhun se semmonen oppilaan huono kohtelu, sit se saatii hoidettuu. Et ei me, aina löytyy joku aikuinen joka voi ottaa haltuun sen.

Osa rehtoreista kertoi hyödyntäneen koulun ulkopuolista apua, poliisin, lastensuojelun ja poliisin sosiaalityöntekijän apua. Yksi haastateltavista tiesi kertoa toisen kollegan tapauksesta, jossa mukana selvityksessä oli ollut rehtorin oma esimies. Näkemyksiä ulkopuolisten selvitysprosessiin mukaan ottamisesta oli kahdenlaisia. Yhden näkemyksen mukaan ulkopuolisia käytetään apuna ja pyrkimyksenä on, että molemmat tahot auttavat toinen toistaan. Koulun ulkopuoliset toimijat voivat auttaa ratkaisemaan konfliktin, he lisäävät koulun henkilökunnan tietoa ja tuovat uusia näkökulmia. Myös ulkopuolisten konsultointi koettiin hyödyllisenä. Konfliktijohtamista tutkineiden tutkijoiden mukaan ulkopuolisten apua voidaan hyödyntää silloin, kun konflikti ei ratkea esimiehen avustuksella (Salmi, ym., 2014, 25-29).

R1: Mutta sillon jos koululla ja perheellä on sukset ristissä niin kolmannen osapuolen kanssa käytävä yhteistyö yleensä helpottaa sitä tilannetta. Luodaan yhteistä ymmärrystä lapsen asioista kaikki siinä saman, tai tavallaan ehkä sellanen tahtotila et kaikki haluavat auttaa. Ehkä se on se niitten rooli.

R2: Joku asia, joka ilmenee myöskin heillä, voi ilmetä, sanotaan et joku sijoituslapsi, niin sama ilmiö voi ilmetä heillä, heidän arjessaan ja sama ilmiö meillä. Niin sitten meidän on paljon helpompi miettiä yhteisiä rakenteita siihen, et rajotetaanko jollakin tavalla, mitä se rajottaminen tarkoittaa, lyhennetäänkö koulupäivää, tehdäänkö jotain sääntöjä. Et meil on samanlainen ymmärrys siitä sitte.

Toisen näkemyksen mukaan koulun ulkopuolista apua ei käytetä tilanteiden selvittämisessä. Ulkopuoliset tahot ovat mukana silloin, kun lapsella on sinne valmis

kontakti. Kontakti on entuudestaan luotu, heitä tavataan säännöllisesti muiden asioiden tiimoilta ja tällöin voidaan samalla nostaa konfliktitilanne esille. Heitä ei kuitenkaan kutsuta koululle konfliktin takia ja he tekevät omaa työtä eikä koulu tiedä heidän toimistaan sen tarkemmin.

R1: Ulkopuolisii ei kutsuta missään nimes riitatilanteisiin, ei koskaan, ei missään nimessä. Ne on lapsen hoitavia tahoja ja ne on mukana lapsen arjessa ja elämässä. Et jos jollaki on vaikka psyykkeen ongelma, niin meillä on säännölliset tapaamiset hoitavan tahon kanssa, koulu, perhe ja hoitava taho. Siellä käydään niitä asioita läpi, siis ihan hänen arkiasioita, miten hänen koulu järjestyy ja muu. Jos meillä on sen perheen kanssa vaikeeta, niin se on, ei aina, mut se saattaaapi olla tällanen tilanne, et perhe voi huonosti, niin sen perheen lapskin voi huonosti. Sillon, se auttaa, et me luodaan yhteistä näkemystä siitä arjesta, et jos meil on ollu hankalaa keskenään, niin sillon se auttaa se kolmas osapuoli siinä. Mut missään nimes niitä ei soiteta niinku sotajoukkoja tällases tilantees.

Rehtoreiden mukaan tapaus määrittää minkälaisella porukalla tilannetta lähdetään selvittämään. Ulkopuolisia kutsutaan mukaan niin, että kaikilla osapuolilla on selvitystilanteessa rauhallinen olo. Joskus voi olla tarpeen kutsua paikalle ulkopuolinen, joka ajaa oppilaan etuaan, jos näyttää siltä, että vanhemmat eivät ole siihen kykeneviä. Palaveriin ulkopuolisia kutsuttaessa vanhemmat ovat perillä tilanteesta, tietävät keitä on tulossa ja ovat itse myös lähes aina mukana.

Rehtoreiden kertoman mukaan apua haetaan ulkopuolelta, kun koulun keinot eivät riitä ja huoli lapsesta herää. Toisinaan käytetään myös kuraattorin palveluita, kun koetaan että lapsi tarvitsee lisää tukea. On olemassa kaikkia kouluja koskevia karkeita ohjeistuksia siitä, milloin koulun ulkopuolisiin ollaan yhteydessä. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi rikoksen tunnusmerkistön täyttävä käytös. Rehtorit kertoivat, että usein he ottavat ulkopuolisiin yhteyttä. Joskus kuitenkin myös vanhemmat tai oppilas voi toivoa, keitä neuvotteluun osallistuu. Yksi rehtori kertoi tilanteesta, jossa aloite yhteistyöstä oli tullut poliisilta.

R7: Riippuu tilanteen vakavuudesta. Et meil on joitaki semmosia karkeita ohjeita, et sillon jos se liittyy tavalla tai toisella niinku toistuvasti väkivaltaan nii sillon ollaan yhteydessä ulospäin, jos siihen ei mitään muutoksia koeta saatavan. Sitten tota jos se liittyy tavalla tai toisella aseisiin, niistäkin on joskus keskusteltu jos se liittyy aseisiin sillä tavalla, et niitä ei pystytäkään ku tulkitsemaan että onko ne niinku oikeita aseita tai leikkiaseita.

R3: Ja joskus jopa perhe saattaa tai lapsi itse vähän nyt oppilashuollon hengessä esittää jonkun toivomuksen siitä kokoonpanosta. Et hän ei nyt haluais että esimerkiksi terveydenhoitaja on siinä, kun hänellä on luottamukselliset välit terveydenhoitajaan ja täs puhutaan tällasista asioista niin hän ei haluais et terkkari on kuuntelemaan. Sit se on ihan fine, okei jättään terkkari sit ulkopuolelle, et ei oteta hänt siihen mukaan ja näin. Mut et vähän riippuu aina tietysti siitä, että minkä asteinen se asia on ollu mitä täs selvitetään.

Poliisista on ollut apua tilanteiden selvittämisessä, sillä he eivät ole vanhemmille liian tuttuja ja rehtoreiden kertoman mukaa vanhemmat suhtautuvat vakavasti poliisilta tulleisiin viesteihin. Poliisin apua on käytetty *graavien* tilanteiden selvittämisessä, esimerkiksi kun opettajaan on kohdistettu fyysistä väkivaltaa. Tilanteesta tehdään tarpeen tullen rikosilmoitus. Joskus pelkkä poliisin uhka voi muuttaa vanhempien toimintatapoja ja heidän käsitystä siitä, minkälainen käytös on soveliaista. Poliisilla on erilainen auktoriteetti kuin koululla ja heitä on käytetty virka-aseman turvaamisessa. Yksi rehtori toi esille, että toivoisi poliisilta vahvaa kommunikatiivista roolia palavereissa.

R3: Mut et aika usein siin käy niin, että jos mä oon kutsunut ne ihmiset koolle niin se ikään kun se puheen johtaminen ja se kommenttien lypsäminen niiltä ihmisiltä. Et jos siin nyt on vaikka poliisiki paikalla, nii mitäs mieltä nyt sit poliisina olet tästä asiasta, kun että se on jollaki lailla joskus jopa hiukan harmillistakin siinä mieles et ku mä kuitenkin vahvasti koen että rehtorin rooli on toimia nyt sellasena pedagogisena johtajana siinäkin tilanteessa, toki tietysti sen työntekijän esimiehenä, mutta sit myös sen oppilaan edun, ei niinkään sen vanhemman edun, jos tässä on nyt vanhempi ja opettaja, mut jos tässä on oppilas se mikä on se toinen osapuoli, niin toki mun tehtävä on tietysti myös suojella häntä. Sillon tietysti toivois et ne lastensuojelun tai virkavallan edustajat ottais ehkä sellast vahvempaa kommunikatiivista roolia, ettei se ois aina niin, joskus on käyny jopa niin et on kysytty, että mitäs koulu nyt haluaa. No ei, me ei olla tässä nyt sen takia et koulu haluaa yhtään mitään vaan siis täs on nyt kahden ihmisen välisestä vuorovaikutuksesta kysymys ja nyt toivoisin tietysti et myös poliisi ottais ehkä sellasen tiukemman ilmeen ja puhuttelis tässä meidän kaikkien kuullen tätä oppilasta, mut ehä mä voi sitä siinä sanoa ääneen, mut se olis tietysti se toivomus, et siinä vähän semmonen, miten nyt sanoisin, järjen ääni ja semmonen vanhankasvatustaja löytyis jostakin. Koska ne on hyvin toiminut tähän asti ne menetelmät nii miksi ne eivät toimis edelleen.

9.2 Rehtori selvitystilanteessa

Seuraavaksi kuvataan rehtorin toimintaa ja roolia selvitystilanteessa. Ennen rehtorin kutsumista avuksi, tilannetta on usein yritetty ratkaista muilla keinoin. Ensimmäisessä tilanteen osapuolet keskustelevalle ja yrittävät ratkaista konfliktin keskenään. Aina rehtorin kutsuminen ei ole välttämätöntä tilanteen ratkaisun kannalta, vaan ratkaisua tukeva toimenpide. Joskus rehtorin kannattaa pysyä taka-alalla, jos vaikuttaa siltä, että tilanteeseen tarvitaan vielä viimeinen sana. Tällöin opettajan apuna voi olla toinen kollega tai apulaisrehtori. Rehtorit toivoivat, että opettajat konsultoisivat heitä epävarmoissa tilanteissa ja he pyrkivät rohkaisemaan opettajia olemaan heihin yhteydessä. Rehtori ei voi puuttua tilanteisiin, mikäli ei ole niistä tietoinen. Joskus tiedetään ennakkoon vanhemmat, joiden kanssa voi syntyä haastavia tilanteita. Tällöin rehtori on mukana tilanteessa heti alusta asti.

R2: Mä oon ohjeistanu ylipäättään, et jos tulee konflikti, sanotaan näin et opettaja-oppilas konflikti, niin mä oon sanonu opettajille, et kertokaa mulle heti. Mun pitää olla ajantasal, mielummin niin päin et mä saan opettajalt tiedon, kun et se tieto tulee oppilaalta tai huoltajalta. Mä pystyn jo ennakkoimaan sit et tuleeko ylipäättään vai ei tule.

R6: No kylhä siinä se suurin suodatin on se opettaja. Et jos opettaja saa asiatonta wilma-viestiä tai muuta, mut enhä mä voi tietää sitä, jos ei se opettaja tuu siitä asiasta kertomaan.

Rehtori tulee mukaan tilanteiden selvittämiseen välittömästi, jos vanhemmat alkavat esittää opettajalle vaatimuksia. Joskus opettajan vastaukset eivät riitä eikä viestittely pääty ja tällöin on parasta, että rehtori ottaa tilanteen hoitoon. Toisinaan on myös tilanteita, joissa opettajan päätäntävalta päättyy ja tällöin on luonnollista, että rehtori tulee opettajan avuksi tilanteen selvittämiseen. Rehtori on myös mukana tilanteissa, joissa oppilaaseen kohdistetaan kurinpitotoimia tai opettaja on toiminut laittomasti.

R3: Ja sitte tietysti otan sen opettajan tähän ja sanon et hei tää valinta minkä olit tehny, niin tää oli itseasias väärä, mut et älä nyt enää, en jatkaisi tätä keskustelua täst tän perheen kans. Tilanne on rauhallinen, asiaan on puututtu, heille on vastattu, homma on nyt ok. Yleensä ne loppuu siihen.

Opettajilla on erilainen kynnys tuoda häirintä rehtorin tietoon ja osa opettajista kestää enemmän häirintää kuin toiset. Yksi rehtori arveli, että opettajat tuovat herkemmin esille heihin kohdistuvan systemaattisen kiusaamisen, kuin satunnaisen häirinnän ja toisen rehtorin mukaan tilanteet tulevat aina hänen tietoonsa välittömästi. Tieto konfliktista voi tulla rehtorille keneltä tahansa. Usein opettajat pyytävät rehtoria puuttumaan, kun heihin kohdistuu epäasiallista käytöstä, mutta joskus myös vanhemmat tai oppilas voivat ottaa rehtorin yhteyttä. Yksi rehtori kerto tilanteesta, jossa oppilaan kotoa otettiin yhteyttä rehtoriin, kun oppilas koki, että opettaja kiusaa. Kun tilannetta alettiin selvittää tarkemmin, kävi ilmi, että myös opettaja koki tulevansa kiusatuksi. Usein vanhemmat ovat ensisijaisesti opettajaan yhteydessä ja rehtoriin vasta sen jälkeen.

R8: No tota oppilaan kautta, opettajan kautta, huoltajan kautta. Aika paljon opettajan kautta siis, meil on semmonen koulu et mä tiän, jos tunnilla on tapahtunu jotain nii okei mä tiän sen seuraaval välitunnilla.

R7: Mutta tuota sitten kyl varmaankin kodit on sellasia et kyl ne useimmiten on useempaan kertaan tekemisissä opettajan kanssa ennenku ne ottaa rehtoriin yhteyttä.

Rehtorin roolia selvitystilanteissa kuvattiin usein eri tavoin. Yhden näkemyksen mukaan rehtori toimii tilanteessa ulkopuolisena ja puolueettomana, eikä rehtorin tarkoitus ole etsiä syyllisiä tai jakaa oikeutta. Paikalle kutsutaan poliisi tutkimaan ja selvittämään, mikäli on syytä epäillä rikosta. Myös konfliktijohtamisen teoriassa näkemys johtajasta ulkopuolisena selvittelijänä on yleinen (kts. Elengovan, 1998; Lewicki, Weiss & Lewin, 1992). Toisen näkemyksen mukaan rehtorin tehtävä on muodostaa kokonaiskuva, tehdä päätelmiä ja ratkaisuja. Tällöin osa rehtorin tehtävää on kuvata, kuka toimii väärin ja miten. Aikaisempaa teoriaa soveltaen rehtorit käyttivät valtaa osana vastuunottamista ja he kävivät dialogia alaistensa kanssa (Johansson, Moos & Møller, 2001, 151-152). Tutkijoiden mukaan vastuullinen johtaja keskustelee alaisten kanssa ja samalla säilyttää vallan itsellään (Johansson, Moos & Møller, 2001, 151-152; Lahtero, Kuusilehto-Awale, 2015, 323).

R1: Mun tehtävä ei oo jakaa oikeutta, että niinku sä olet oikeessa ja sä olet väärässä. Ei, et se on ihan jonku muun ku rehtorin tehtävä.

R4: Siis joo mä luon se kokonaiskuvan ja kerron kaikille tavallaan, tai ainaki yritän kuvata sit kaikille osapuolille et kuka toimii miten väärin.

Opettajan esimiehenä rehtorilla on velvollisuus tukea ja kuunnella opettajaa. Rehtori toimii opettajan turvana ja samalla kuuntelee ja ohjaa yhteistä keskustelua. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajat kaipaavat riskitilanteissa rehtorin tukea (Pulkkinen & Rauhala, 2001, 52-64). Sen lisäksi että rehtori on opettajan esimies, on hän oppilaan viimeinen turva ja hänen tulee valvoa oppilaan etua. Tämä rehtorin kaksijakoinen rooli koettiin välillä haastavana. Myös tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota rehtorin rooliin ja eettisyyteen. Joskus rehtori joutuu tekemään eettisiä valintoja konfliktitilanteessa, esimerkiksi valitsemaan onko oppilaan, vai opettajan puolella (Johansson, Moos & Møller, 2001, 148, 150).

R6: Et siin on ehkä välillä haastavia kaksoisroolituksia, koska sit itsekin koet et jossain tilantees opettaja ei oo toiminu ihan täysin oikein ja opettaja on vaikka omalla toiminnallaan saanu aikaseksi ja sit sä joudut sitä asiaa käymään läpi, mut sit sä joudut kuitenkin vanhempien kanssa pitämään sen opettajan puolia et siin joutuu olee niis molemmissa rooleissa.

Yhden näkemyksen mukaan rehtorin ammatti on palveluammatti, kodit ja opettajat toimivat asiakkaina ja heitä tulee palvella. Tilanteiden selvittämisessä rehtori nähtiin myös puheenjohtajan-, pedagogisen johtajan- ja turvallisen äiti/isäkahmon roolissa. Tärkeiksi toiminnoiksi selvitystilanteissa nimettiin itsensä johtaminen ja pohdiskelu. Joskus rehtori pohtii yksin jatkotoimenpiteitä ja välillä rehtorit hyödyntävät opettajan apua. Tilanteen selvittäminen täytyy tehdä perinpohjaisesti, rehtori ei voi toimia ensikuuleman perusteella.

9.3 Selvitysprosessi

Seuraavaksi kuvataan selvitysprosessin kulkua ja siihen vaikuttavia eri tekijöitä rehtoreiden näkökulmasta. Selvitysprosesseja on eri mittaisia. Esimerkiksi wilma-viesteistä aiheutuvien väärinkäsitysten selvittäminen voi olla hyvinkin lyhyt prosessi, mutta opettajan systemaattisen kiusaamisen selvittäminen voi kestää useamman lukuvuoden. Rehtoreiden mukaan tilanteet tulee selvittää viivyttämättä ja tapahtumat täytyy dokumentoida. Dokumentoinnista täytyy selvittää tarkat tiedot

kuten aika, paikka ja kellonaika. Tilanteiden kuvauksissa keskitytään tapahtumiin, ei tuntemuksiin.

Rehtorin tulee järjestää sellainen kuulemistilaisuus, jossa kaikkia tilanteen osapuolia kuunnellaan eikä kukaan pelkää kertoa omaa näkemystä. Tästä syystä saattaa olla paikallaan puhuttaa osapuolia aluksi erikseen. Totuuksia voi olla useita ja ne voivat kaikki olla totta, vain näkökulmat ja henkilöiden omat kokemukset eroavat toisistaan. Rehtori juttelee ensimmäisenä sen henkilön kanssa, joka tuo konfliktin hänen tietoisuuteen. Mikäli tilanne ei ratkea puhumalla, on rehtoreilla myös muita välineitä ratkaista tilanne, esimerkiksi opettajan tai oppilaan siirtäminen toiseen opetusryhmään. Kaikkea koulun toimintaa ohjaa lapsen etu, myös tilanteiden selvitystä.

R5: Elikkä sitte myös tavallaan nään hirveen tärkeenä sen, että jos on jotain tapahtunut josta voi olla erilaisia käsityksiä, niin käydään sitte tavallaan kohta kohdalta, et mitä tapahtui ja kerätään se tieto yhteen. Se ei mua yhtään haittaa, vaikka ois erilaisia versioita siitä mitä on tapahtunut, mutta näen sen tärkeeksi et sit jaetaan ensiksi se tieto, että minkälaisia filminpätkiä kukakin on taltioinut. Niistä sitte mä pyrin muodostamaan jonkunlaisen käsityksen mitä on tapahtunut ja sitte myös jakamaan sen käsityksen niitten osapuolien kanssa.

R7: Toki myöskin on sellasia tilanteita, joissa kaikki asianomaset ovat läsnä ja kaikilla on puheenvuoro, mutta toista ei saa keskeyttää taikka jokin saa sanoa just sen asian mitä haluaa sanoo. Vaikka se ois sitte valetta jonkun toisen mielestä, mut jokaisella on puheoikeus.

Konfliktin keskellä rehtorin tehtävä on rauhoittaa luokkatilanne, jotta opettaja ja oppilas pystyvät jatkamaan arkea. On tärkeää irrottaa opettaja konfliktista ja suojella opettajan ja oppilaan suhdetta. Aina täytyy miettiä, miten päästään oppilaan kanssa eteenpäin ja kuinka oppimisprosessi voi jatkua. Opettajan perustehtävä ei saa häiriintyä ja koulun aikuisten tulee pitää yhtä, tämä luo turvallisen näkymän vanhemmille. Toisaalta vanhemmat voivat kokea tilanteen myös toisin. Yksi vanhempi oli kokenut, että kaikki koulun aikuiset pitävät yhtä ja ovat häntä vastaan.

R8: Mulle jäi semmonen olo, et hän ois halunnu jotenkin et mä oisin, et mä oisin jotenki menny hänen puolelleen ja ollu sitä mieltä, et se opettaja on tehny väärin. Mut opettaja näytti mulle pitkän listan kaikkee, arviointeja, kokeita, kaikkee muuta, myöskin muiden [oppilaiden]. En mä voinu mitään,

opettaja oli käynyt keskustelua muiden aineenopettajien kanssa ja luokanvalvojan kanssa ja kaikki oli ihan samaa mieltä. Ja sit mä sanoin et sil oppilaal on tosi hyvä päättötodistus ja kirjoitinki sitte näin ja pahottelin tän oppiaineen kohal et tää arviointi on jäänyt mietityttämään. Ja sit sielt tuli uudemman kerran viel et kyllähän siellä koulu näyttää pitävän yhtä keske-[nään], tai siis jotenki tän tyyppinen viesti. Sit me juteltii sen oppilaan kanssa kevätjuhlissa ja sit oppilas on ollu kaikesta [arviointista] tietonen.

R6: Ei kyl poliisi on heti ollu mukana. Toki arjen tasolla, kun eihän se johda siihen et poliisit pillit päällä tänne kouluun tulee, nii arjen tasolla meijänhän on ollu pakko sitä selvittää niin, et opettaja oppilas pystyy jatkamaan samassa luokassa vaikka erityisluokassa sitä työskentelyä, ennen ku se juttu menee sit eteenpäin.

Vaikka tilanteet ovat tärkeä selvittää viivyttelämättä, joskus rehtoreiden mukaan voi olla paikallaan odottaa ja antaa tilanteen rauhoittua. Tämä on merkityksellistä etenkin silloin, kun tunteet ovat pinnassa ja on vaarana, että koulun henkilökunta kiihtyy vanhempien tai oppilaan mukana. Joskus pelkkä rauhoittuminen ja kuululksi tuleminen riittävät ratkaisemaan tilanteen. Koulun on oppilasta varten eikä vanhempia, koulu ei voi hoitaa vanhempien pahaa oloa. Jos vanhempien pahaolo saa aikaan huolen oppilaasta, tulee koulun henkilökunnan tehdä lastensuojeluilmoitus. Rehtoreiden mukaan kuluneiden vuosien aikana kynnys tehdä lastensuojeluilmoituksia ja poliisin tutkintapyyntöjä on madaltunut.

R8: Mut et jos miettii, et oikeesti nää huoltajien väliset menee tähän. Niinku mä sanoin, et ollaan opetettu [opettajille] et siihen niinku semmoseen kiihtymyksentilaan ja siihen semmoseen syyttelyn tilaan ei saa mennä. Et pitää rauhottaa ja aina miettii et meil on sen oppilaan etu kyseessä.

Koulu ei voi puuttua laittomuuksiin, jotka ovat tapahtuneet sen valvonnan ulkopuolella. Esimerkiksi vanhemmat voivat tehdä laittomuuksia ja niihin on haastavaa puuttua, tai vanhemmat voivat nostaa *metakan*, mikäli koulu yrittää puuttua asioihin, jotka eivät heille virallisesti kuulu. Joskus vanhemmat voivat olettaa, että koulu selvittää tilanteet, jotka ovat tapahtuneet vapaa-ajalla, sillä oppilaat ovat samalla luokalla. Yksi rehtori kertoi teräaseisiin liittyvästä tilanteesta, joka oli tapahtunut oppilaiden vapaa-ajalla ja jota koulu joutui selvittämään vanhempien vaatimuksesta. Tilanteen selvityksestä tuli myöhemmin suurempi konflikti, jossa

vanhemmat syyttivät koulua väärintoimisesta ja myös poliisi oli yhteydessä kouluun vanhempien pyynnöstä. Poliisin totesi koulun toimineen oikein ja ihmetteli vanhempien käytöstä.

R3: Mut et mä edelleen olen sitä mieltä, et tää ei nyt oikein kuulu meidän selvitettäväksi tämä asia, koska koulu voi selvittää vain niitä asioita, joita se voi valvoa. Jos nyt illalla kuuden jälkeen jossain pyörätien taipaleella on tapahtunut jotakin niin tää ei nyt voi olla mun tai opettajan tehtävä, et teidän vanhempien pitäis varmaan nyt keskenänne täst asiast keskustella.

Joskus neuvottelutilanne ja vanhempien toiminta voi tuntua rehtorista absurdilta ja sekavalta. Rehtorit kertoivat, että joskus heillä on ollut haasteita ymmärtää vanhempien tunnelautunutta suhtautumista asiaan sekä heidän ailahtelevaa suhtautumista rehtoriin. Myös muut luokan vanhemmat, ovat joskus ihmetelleet opettajaa häiriköivien vanhempien käytöstä. Vaikka tilanne tuntuisi absurdilta, on rehtoreiden mukaan tärkeää käydä selvitysprosessi loppuun. Tällöin jokainen osapuoli saa mahdollisuuden kasvaa ja se on merkityksellistä kiusaamisen tai häirinnän kohteeksi joutuneelle opettajalle.

R2: Siin ei ollu mitään järkeä, mut se piti prosessina käydä kuitenkin ihan alusta loppuun. Tää on opettajan kannalta todella merkityksellistä, tällanen jos tulee, oli se sit mikä tahansa, niin se käydään läpi.

Rehtorit kokivat tuen tärkeäksi ja tarpeelliseksi, koulun henkilökunnalle tulee tarvittaessa järjestää tukea. Tukea voi saada työterveydestä ja jokaisella työntekijällä tulisi olla mahdollisuus työnohjaukseen. Myös kollegojen ja oman esimiehen tuki ovat merkityksellisiä, joskaan eivät aina riittäviä. Hyvin haastavien konfliktien jälkeen voidaan järjestää purkutilanne. Tämä ehkäisee, että asiat eivät jää vaamaan ja prosessi ikään kuin suljetaan. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu tuen olevan merkityksellinen kiusatuille opettajille (Veteläinen, 2018, 89-90).

Konfliktitilanteen sattuessa vanhempia tulee tiedottaa välittömästi. Kuvaukset muuttuvat ajan kuluessa ja oppilas voi kertoa erilaisen version tapahtuneesta kotona. Ensiviestintä tilanteesta tapahtuu usein Wilman kautta. Rehtorit olivat sitä mieltä, että asiat on helpompi hoitaa kasvotusten, kuin sähköisesti. Tämä vähen-

tää virhetulkintoja, usein viesteissä on kylmempi ja kovempi sävy. Käsitys tilanteesta voi muuttua, kun tavataan kasvotusten. Joskus vanhemmat ovat tyytymättömiä rehtorin tapaan ottaa yhteyttä.

R8: Mut et tuota sit hän [vanhempi] laitto yks kaks mulle viestiä, että hän haluis viel perusteit tähän, jolloinka mä et normaalisti mä aina soitan. No mä soitan hänelle ja hän sanoo et hän ois toivonut kirjallisesti, no sit mä voin laittaa kirjallisesti, mut must on hyvä jutella näist asioista.

R6: Sitte se et moni asia on helpompi kasvokkain selvittää, et joko puhelimella, jos ei saa tapaamista. Usein viesteissä on aina niin paljon asioita, mitä voidaan tulkita ja jokainen tulkitsee sen omasta näkökulmasta. Et ne on ehkä semmosii mitä yhdessä käydään lävitse, et jos on yhtään kinkkempi tilanne nii sit mielummin kannattaa soittaa ja lähtee siitä.

Oli vanhempien viesti minkälainen tahansa, rehtorin tehtävä on ottaa se vastaan ja vastata asianmukaisella tavalla. Konfliktitilanteessa rehtorit näkivät merkitykselliseksi, että koulun henkilökunta sopii, kuka viestii kotiin. Jos opettaja on osa konfliktia, niin tällöin viestinnän hoitaa usein rehtori. Vanhempien tiedotuksen lisäksi rehtori hoitaa myös työyhteisön tiedottamisen. Työyhteisöllä on oikeus saada tietoa tilanteesta, mutta asioiden käsittelyssä tulee huomioida yksityisyydensuoja. Viestintää ohjaa tiukat lait, kaikkea ei voi kertoa tilanteen ulkopuolisille henkilöille. Riitoja ei käsitellä opettajanhuoneessa yleisesti, eikä oppilaan tai perheen asioita käsitellä epämääräisesti voivotellen. On työyhteisön parhaaksi, etteivät jutut leviä sen ulkopuolelle.

R8: Joo. On se kyl ihan oikeesti kyl, miten mä sanoisin. Et mulleikki on tullu semmosii puheluita, niinku mä huomaan et yks kaks suuta kuivaa, mä en saa niinku, että [maiskuttaa ja yskäsee]. Sit vaan pitää kuulla ja yrittää löytää sitä keskitietä sieltä. Et joka tapauksessa siihen pitää jotakin sanoa.

R5: No se on tietysti, siin on se peruslähtökohta vaikea. Koska jos puhutaan opettajaan kohdistuneesta tämmöisestä häirinnästä tai kiusaamisesta, niin siinä monesti on kysymyksessä tavallaan yksityisyyden suojan alla olevista asioista. Eli on toivottavaa, et opettaja ei esimerkiks selvittele riitaansa jonku tietyn huoltajan kanssa opettajanhuoneessa ja silloin niinku tavallaan pitää muistuttaa sekä sitä työyhteisöä, että sitte niitä henkilöitä, jotka on siinä niinkun myrskyn silmässä että me löydetään ne ajat ja paikat, missä tätä asiaa käydään läpi.

Joskus rehtori joutuu käyttämään omaa harkintaa siinä, minkä verran kertoo opettajalle häneen kohdistuneesta häirinnästä. Yksi rehtori kertoi tilanteesta, jossa hän ei tuonut opettajan tietoon oppilaan sosiaalisessa mediassa tapahtunutta kirjoittelua. Hän koki, että tilanteeseen oli jo puututtu vanhempien taholta ja opettaja hoiti tehtävänsä hyvin. Rehtori ei nähnyt syytä pahoittaa opettajan mieltä.

Seuraavaksi käsitellään kiusaamistilanteiden selvittelyä ohjaavia lakeja, asetuksia ja kaupungin ohjeita. Helsingissä toimintaohjeena on tiedottaa tapahtuneesta ylöspäin ja tarpeen tullen oppilaasta tehdään lastensuojeluilmoitus. Mikäli lastensuojeluilmoitus jätetään tekemättä, vaikka aiheuttaisi, on kyseessä virkavirhe. Kaupungin ohjeiden ja lakien lisäksi osalla kouluista on omia toimintaohjeita tilanteiden varalle. Toimintaohjeilla viitataan tässä yhteydessä kirjallisiin ohjeisiin ja toimintamalleilla yhdessä työyhteisössä sovittuihin suullisiin ohjeisiin.

R8: Sit sanotaan et virkamiehenä tää [lastensuojeluilmoitus] on ainoa mahdollisuus. Et muuta ei voi tehdä, tai mä teen virkavirheen.

Rehtoreilla oli kahdenlaisia näkemyksiä siitä, voiko opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteisiin tehdä valmista ohjeistusta. Toisen näkemyksen mukaan ei voida rakentaa yksiselitteisiä toimintamalleja, toiminta tapahtuu tilannekohtaisesti yhteisiä arvoja noudattaen ja työyhteisön sisällä yhteisistä toimintamalleista keskustellen. Toisen näkemyksen mukaan erilaiset toimintaohjeet ovat tärkeitä ja ne auttavat ratkaisemaan konfliktin. Osassa kouluissa opettajat olivat yhdessä tehneet ohjeet, kuinka toimitaan, jos opettajaa kiusataan tai kohdellaan epäasiallisesti. Ohjeita muokataan ja sovelletaan tilanteen mukaan sekä ne kerrataan määrääjain. Myös Helsingin kaupungin ohjeet koettiin toimiviksi ja helposti saatavilla oleviksi.

R5: Me ei voida laittaa semmosia janoja, et tässä kohtaa tulee jälki-istunto ja tässä kohtaa tulee tätä ja tätä. Tämmöstähän monesti opettajat saattaa toivoa ja oppilaat, että mistä tulee mikäkin. Jos sanon opettajaa huoraksi, niin mitä siitä seuraa?

R7: Meillä on ohjeet lukuvuosittain siihe, että jos opettaja kokee tilanteen uhkaavaks, niin miten siinä tilanteessa toimitaan. Ja ne on jokasessa talossa luotava tietysti ne ohjeet ja sellaset pitää minusta koulussa olla ja sellaset pitää käsittääkseni myöskin työnantajan puolesta koulussa olla.

Sain yhden koulun toimintaohjeet, niissä käsitellään seuraavia tilanteita: ”Väkivalta tai uhkailu opettajaa kohtaan”, ”haistattelu tai muuten erittäin huono käytös opettajaa kohtaan”, ”opettajan ohjeiden/ohjeistuksen toistuva huomiotta jättäminen opetustilanteessa” sekä ”oppilas ei toimi opettajien antamien ohjeiden mukaisesti välituntitilanteessa”. Ohjeistus on luotu kyseisen koulun opettajien ja rehtorin yhteistyönä ja sitä on täydennetty ja päivitetty säännöllisin väliajoin.

Kyseisen koulun ohjeistuksessa opettajaa kehoitetaan aina ensimmäisenä tiedottamaan rehtoria tai hänen sijaista tapahtuneesta. Tämän jälkeen rehtori päättää oppilaan mahdollisesta koulupäivän keskeyttämisestä ja huoltajia tiedotetaan joko opettajan, tai rehtorin toimesta. Mikäli opettaja on kokenut väkivaltaa tai sen uhkaa, oppilas palaa takaisin opetukseen vasta, kun opettaja, huoltaja ja oppilas ovat käyneet tilanteen yhdessä läpi. Oppilaan käyttäytyessä erittäin huonosti opettaja selvittää tilanteen välittömästi ja kirjaa tapahtuneen Wilmaan. Opetustilanteessa, jossa oppilas ei toistuvasti noudata opettajan ohjeita, oppilas poistetaan luokkatilasta. Mikäli oppilas ei suostu poistumaan, opettaja soittaa paikalle apulaisrehtorin tai rehtorin ja oppilas poistetaan yhdessä.

9.4 Tilanteen ratkaisu, ennaltaehkäisy ja seuraukset

Seuraavaksi kuvataan tilanteen ratkaisuun johtavia tekijöitä, ennaltaehkäisyä ja seurauksia rehtoreiden näkökulmasta. Rehtoreiden mukaan opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteet saadaan useimmiten ratkaistua. Oppilaiden aiheuttama häirintä loppuu, kun otetaan yhteys huoltajiin ja tehostetaan kasvatustyötä yhdessä kodin kanssa. Jatkuvasti häiriköiville oppilaille tulee järjestää tukea ja kurinpidollisissa toimissa tulee aina huolehtia myös oppilashuollollisista palveluista. Oppilaan käytökselle täytyy löytää syy, jotta tilanne ratkeaa. Usein ylilyönnit ratkeavat, kun kuunnellaan ja pyydetään anteeksi. Myös aikaisempien tutkimusten tulokset tukevat tämän tutkielman löydöksiä. Kielteinen käytös ei välttämättä

muutu rangaistuksin, vaan aidon vuorovaikutuksen ja välittämisen kautta, oppilaiden kotitaustat voivat aiheuttaa stressiä, joka näkyy koulussa epätoivottavana käytöksenä (Veteläinen, 2018, 92, 101).

R4: Ne asiat, että jos opettajaan kohdistetaan tällästä häirintää, nii ne ei rankasemalla korjaannu vaa kyl se on joku muu mekanismi. Tehostetaan kasvatustyötä koulussa ja tekee yhteistyötä kodin kanssa tai kasvatetaan kotia.

R1: Sit sen tukitoimiketjun kautta et jos mikään ei rupee auttamaan nii sithä siin on pakko rupee miettimään et mitä tehdään seuraavaksi. Mut kylhä nyt yleensä siis siin vaihees ku heihin kohdistuu tukitoimia, et siel on koulunkäyntiavustajaa ja siel on pienempää ryhmää ja niin, et kylhä se rupee jossaki kohtaa helpottamaan. Et eihän me nyt sit taistella ihan tuulimyllyä vastaan ihan kokoajan.

Aina konfliktia ei saada ratkaistua, tällöin etsitään kompromissi, jonka avulla koulutyö voi jatkua. Tällaiset ratkaisemattomat konfliktit liittyvät rehtoreiden mukaan erilaisiin arvoihin ja asenteisiin, joita ei voida ulkoapäin muuttaa. Joskus tilanne ratkeaa vasta, kun oppilas muuttaa ja siirtyy toiseen kouluun. Hankalien tilanteiden selvittämisessä keskeistä on avoimuus. Jos vika on koulussa, muutetaan toimintaa.

R6: Pitää löytää niinku mä aina sanon että huonompiki kompromissi on parempi ku avoin sotatila. Molempien pitää jollaki taval tulla vastaan, et ei kannata lähteä semmoseen, ikään ku vähän ennakoimaan, ettei tulis semmost tennisottelua niistä.

Tässä tutkimuksessa esille nousseet rehtoreiden tavat ratkaista konflikti muistuttavat Thomasin ja Kilmannin (2010) konfliktijohtamisen mallin ratkaisumalleista yhteistyötä sekä kompromissia. Rehtorit pyrkivät hyvään yhteistyöhön perheiden kanssa ja pyrkimyksenä oli löytää molempia osapuolia tyydyttävä ratkaisu. Usein ratkaisuisissa jouduttiin tyytymään kompromissiin, jossa molemmat osapuolet joutuvat joustamaan omista näkemyksistään. Aikaisempien tutkimusten mukaan onnistunut konfliktijohtaminen edellyttää esimiehen johtamistaitoja ja osapuolten hyvää vuorovaikutusta (Salmi, ym., 2014, 25-29).

Tilanteilta ei voi täysin välttyä, mutta koulu voi omalla toiminnallaan vaikuttaa siihen, kuinka paljon tilanteita tulee. Rehtorit pitivät tärkeänä, että opettajat pystyvät

perustelemaan arvioinnin, eikä arviointi saa tulla oppilaalle yllätyksenä. Arviointi täytyy pystyä todentamaan myös vanhemmille. Opettaja ei saa käyttää asemaansa väärin ja esimerkiksi nöyryyttää oppilasta tai kohdistaa häneen ylimääräistä fyysistä kontaktia. Koulun henkilökunta voi yhdessä pohtia ennalta tilanteita, joista saattaa aiheutua konflikti. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset kulttuurilliset näkemykset, jotka vaikuttavat koulun toimintaan.

R7: No sanotaan et kyl mä luulen et kaupungeissa rupee olee semmonen tilanne että kyl niit tilanteit tulee. Mitä enemmän maailma muuttuu, koulu muuttuu, yhteiskunta muuttuu. Mitä erilaisempia ihmisiä, mitä erilaisempia kulttuureita ja ajatuksia siellä on, sitä enemmän niihin törmää.

R2: Nää on ne asiat, jotka mä tuon ehdottomasti opettajille et hei, fyysisen voiman käytössä todella harkintaa. Et jos oppilas halua lähtee luokasta niin mielummin avaa ovi, se ei auta mitään et sä yrität sulkee tai estää. Se ei yleensä johda mihinkään hyvään.

Rehtorit kokivat yhteiset arvot tärkeiksi. Tällaisia tärkeitä arvoja ovat esimerkiksi lapsen edun ensisijaisuus, avoimuus ja ammatillisuus. Yhteiset arvot auttavat opettajia perustelemaan omaa toimintaansa ja toimimaan oikein haastavissa tilanteissa. Rehtoreiden mukaan osa opettajan ammatillisuutta on kyky tarkastella omaa toimintaansa huoltajien silmin. Rehtorit kokivat tärkeiksi myös huoltajien ja opettajien yhteiset pelisäännöt. Opettajien täytyy keskustella huoltajien kanssa siitä, kuinka koulussa toimitaan ja minkälaisia asioita odotetaan puolin ja toisin. Opettajan täytyy asetta selkeät, tiukat ja määrätietoiset linjaukset, joista voidaan keskustella yhdessä huoltajien kanssa tarpeen tullen.

R5: Ja sitte tota niistä syistä ku alkaa miettimään, nii kyl siel on niinkun, mihin mä viittasin jo vähäsen johtamisen näkökulmasta et mitä arvoja me toteutetaan ja mikä meidän käsitys on, miksi me teemme näin. Mitä enemmän se pohjautuu johonki tämmösee koulun arvoihin tai sellaseen et me ollaan käyty se läpi, miksi me toimimme näin, nii sillon mahdollisesti myös opettajakunta pystyy sen helpommin kertomaan huoltajille, jollon myös huoltaja saa sen täydellisen vastauksen, eli miksi näin toimittiin.

Ennaltaehkäisyn keskiössä on hyvä vuorovaikutus, arvostus ja ryhmänhallinta. Rehtoreiden näkemyksen mukaan opettaja haluaa hyvän vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa ja opettajan tärkein tehtävä on saada vuorovaikutus luokassa

toimimaan. Hyvä luokanhallinta ja vuorovaikutus helpottavat muiden oppimistavoitteiden saavuttamista. Oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksen lisäksi opettajan tulee tiedottaa koteja ja olla avoin. Huomio tulee kiinnittää wilma-viestintään: lyhyitä, ytimekkäitä ja ystävällisiä viestejä. Haastavien vanhempien kanssa tulee ennakkoon miettiä, kuinka asettaa sanansa.

R8: Tärkein on tietysti se, et luokanvalvoja luo sen hyvän tunteen oppilaaseen. Et meil on se et luokanvalvoja tietää mitä sille oppilaalle tapahtuu tai missä ollaan ja luokanvalvoja on sitte se, vähän niinku luokan äiti tai sen oppilaan äiti tai isä koulussa.

R3: On tosi vaikee [pohtia ennaltaehkäiseviä tekijöitä], mut ehkä toi niinku tiedottaminen ja asioist puhuminen ja selkokieleisyys, ennalta-arvattavuus ja kaikki sellanen niinku ennalta-arvaamattomat tilanteet saattaa aiheuttaa joillekin oppilaille tai huoltajille niinku siis heti sellasen jonkunlaisen vastareaktion ja sit se kaadetaan siihen opettajan kuppiin, et ehkä semmonen.

Koulu pyrkii hyvään vuorovaikutukseen vanhempien ja oppilaiden kanssa. Hyvään vuorovaikutukseen ei pyritä, jotta konflikteilta välttyttäisiin, vaan siksi, että se on koulun tehtävä. Vuorovaikutuksen lisäksi koulu voi vaikuttaa konflikteihin oppilaiden laillisuuskasvatuksella, opastamalla oikeanlaiseen nettikäyttäytymiseen ja puhumalla erilaisuudesta. Lisäksi se, että rehtori on helposti lähestyttävissä lisää oppilaiden ja rehtorin hyvää vuorovaikutusta ja vaikuttaa koulun ilmapiiiriin.

R1: Mut en mä usko et niitä pystyis [täysin välttää]. Ehkä se että me kiinnitetään enemmän ja enemmän huomiota siihen meidän viestinnän sävyyn ja koitetaan käydä sitä yhteistyötä vanhempien kaa mahdollisimman hyvässä hengessä. Et se on se ainut millä sitä ehkä voidaan ennaltaehkäistä. Mut mä en nää sitä tämän asian ennaltaehkäisynä, vaan se on mun mielest sellanen perus lähtökohta, et me keskustellaan vanhempien kans vanhempia kunnioittavalla tavalla ja niitten lasten kans lapsia kunnioittavalla tavalla. Ei me tehdä sitä sen takia et se ehkäis jotaki konfliktia, vaan sellai tulee koulun tehdä, se on koulun tehtävä, et me arvostetaan vanhempia ja toivotaan, et vanhemmat arvostaa meitä ja meidän opetustyötä.

Rehtorit kokivat, että oma kokemus ja ajattelu ohjaavat tilanteissa toimimista. Heille on pidetty pieniä koulutuksia opettajien kiusaamiseen ja häirintään liittyen, mutta kaikille yhteinen systemaattinen koulutus puuttuu. Tieto ja apu tulee etsiä

itse esimerkiksi kirjoista tai kollegoilta. Tämän ja aikaisemman tutkimuksen mukaan rehtoreita koulutetaan säännöllisesti (Taipale, 2012, 36-37), ja rehtorit pitivät koulutuksia hyvinä. Yksi rehtori toi ilmi, että hänen on nykyään hankala löytää koulutuksista enää mitään uutta. Hän toimii itse rehtoreiden kouluttajana ja on opiskellut paljon johtamista.

R2: Tosi vähän. Opettajakoulutus ei juurikaan, opiskeluaikana ei mitään. - Sit on yksittäisiä asioita mitä voidaan kurssittaa. On niin kun, mut sellasta niin kun... Meillä on näit kiinnipitokoulutuksii ja tän tyyppisii, mut ei täl- lasta kategoriassa, selkeesti etenevää koulutusta ei ole, voin sanoa.

Mikäli koulutusta ilmiöön liittyen järjestettäisiin, olisi se vuorovaikutuskoulutusta. Yhdessä koulussa opettajille ja oppilaille on järjestetty vuorovaikutuskoulutusta, jotta kouluarki sujuisi paremmin. Kiusaamis- ja häirintätilanteissa on kuitenkin pohjimmiltaan kyse toisen ihmisen kohtaamisesta. Aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajien hyvät vuorovaikutustaidot ja sosioemotionaaliset taidot ovat tärkeitä haastavissa tilanteissa toimiessa (Veteläinen, 2018, 90). Yksi rehtoreista koki, että rehtoreiksi hakeutuvilla henkilöillä tulisi olla valmiiksi kohtalaisen hyvät sosiaaliset taidot. Hänen mukaan näin ei kaikkien kohdalla ole ja se on *surullista*.

R6: Ku jos joku oppilas tai vaikka vanhempi lähtee hirveen vahvasti haas- tamaan ja hirveen vahvasti kritisoiamaan sitä tilannetta, nii miten mä lähden siihen. Lähekö mä ikäänku hyökkäys strategialla kokeilemaan, läheks mä puolustamaan vai otanks mä siinä itseeni ja lähden niinku miettii mitkä ne mun toimintatavat on. Et se on ihan selvästi yks semmonen asia mis mä aattelen että, joka liittyy isompii vuorovaikutustaitoihin, jossa joudutaan koulutuksessa jatkossa enemmän sen äärellä olemaan, koska työelä- mässä aina välillä näyttäytyy jopa ikävästi.

R1: Joo joo, eihän tällasii [koulutusta opettajien kiusaamis- ja häirintätilan- teisiin liittyen]. Tai siis tavallaan sehä olis koulutus ihmisen kohtaamiseen.

Opettajien kiusaamisen ja häirinnän seuraukset ulottuvat monelle eri tasolle. Rehtorit toivat esiin, että vanhemmat ovat toiminnallaan vaikuttaneet oppilaan ar- viointiin: opettaja on korottanut oppilaan arvosanaa, sillä vanhemmat ovat uhan- neet valittaa aluehallintovirastoon, vaikka opettajalla on ollut runsaasti peruste- luja ja näyttöä. Yksi rehtoreista kertoi, että hän on konfliktien myötä joutunut poh- timaan oikeudenmukaisuuden käsitettä.

R8: Jos kerran opettaja niinku sen näytön pohjalta on antanu ysin, nii sit se oli se. Mut täs kohtaa tää opettaja ei halunnu ku sielt tuli viesti, et jos ei se oo, nii sit hän valittaa. Et mul on ollu kaks kertaa kokemusta siitä että, tai siis on tehty hallintovalitus.

R2: Ne selvitykset, ne on tosi työläitä, kun siellä pitäis sitte avata tosi tarkkaan. Ihan niinku suurin piirtein kellon tarkkuudella, kuka on sanonu, mitä on sanonu, missä on sanonu, mitä on tapahtunu, kuka on tehny, kuka on päättäny. Niitä ei tule onneks paljoo.

Erottaminen ja kirjalliset varoitukset ovat osa kiusaamisen selvitysprosessia. Kirjallinen varoitus pysäyttää oppilaan ja laittaa hänet miettimään omaa käytöstä. Kirjallisia varoituksia tulee muutamia vuodesta erinäisistä syistä, usein ne liittyvät toistuvaan herjaamiseen, aggressiiviseen käytökseen tai välinpitämättömyyteen. Oppilaiden määräaikainen erottaminen ei ole rehtoreiden mukaan yleistä.

Haastatteluissa kävi ilmi, että joskus koulun henkilökunta (opettaja, sihteeri, rehtori) on jäänyt pois töistä kiusaamisen tai häirinnän vuoksi sekä muutama nuori opettaja on vaihtanut alaa, kun on ottanut kritiikin liian henkilökohtaisesti. Myös aikaisemmissa tutkimuksissa on havaittu, että kiusaamisen seuraukset näkyvät opettajissa mm. ahdistuksena, pelkona, unettomuutena, sairaslomina sekä alan vaihdon harkitsemisena (Laasonen, 2006, 59; Laurila & Tähti, 2013, 69-72; Veteläinen, 2010, 70). Kerran yksi oppilaista oli tulkinut väärin koulun käytäntöjä aikaisemman konfliktin seurauksena. Joskus myös koulu joutuu kasvattamaan vanhempia, kun vanhemmat käyttäytyvät epäasiallisesti. Hyvin selvitetty tilanne ei jää vaivaamaan.

R6: Jopa niin jos aattelen kahenkymmenen vuoden urani aikana on ollu muutama tapaus, jossa nuori opettaja on vaihtanu alaa sen takia et on kokenu, et mä en tällä persoonallani pysty vastaamaan. Eli on ottanu niin henkilökohtasesti sen kritiikin, jota ei oo varmaan vanhemmat eikä myöskään oppilas siinä vaihees ymmärtäneet.

R3: No, kyllä se sit jotenki hautautu se juttu, myöhemmin millään lailla siihen asiaan joutunut törmäämään, paitsi et silt toiselt oppilaalta oli koulussa varastettu reppu ja heitetty se johonki jokeen tai ojaan. Oppilas kävi koulua pari kolme päivää siin sit ilman mitään tarvikkeita ja loppujen lopuks opettaja oli sanonu et on tää kumma et aina on kirjat kotona ja tavarat puuttuu, missä ne on? Niin oppilas vastas siihen sit et se on koulumatkalla tapahtunutta, sunhan ei kuulu sitä selvittää. Et hän oli sit läksynsä oppinut ja

opettaja sano, et hei nyt puhutaan kuule ihan eri asiasta. Mut kyl seki asia sit saatiin selvitettyä.

Rehtoreilla oli eriäviä näkemyksiä siitä, liittyykö tilanteisiin jälkiseurantaa. Osa oli sitä mieltä, että rehtorilla ei ole aikaa ja tarvetta järjestää jälkiseurantaa, kun taas osa katsoi seurannan tarpeelliseksi osaksi selvitysprosessia. Seurannan laatu määräytyy teon vakavuuden mukaan, joskus arkinen keskustelu työn lomassa riittää. Jatkotoimenpiteistä sovitaan tilanteen mukaan joko yhdessä tai erikseen ja myös opettajalle tulee seuraamuksia, mikäli hän toimii työssään väärin. Rehtorin tulee voida luottaa alaisiinsa.

R5: Kyllä. Ainahan jos on jonkinlaista työnteon häiriötä, että mahdollisimman lievässäkin asiassa, jos se tuntuu siltä, että tää on täyttäny jollaki tavalla kiusaamisen tai häirinnän tai epäasiallisen kohtelun tunnusmerkkejä, niin kyllä se on selvää, että niitä pitää seurata.

R1: Ei ei ei, siis no ensinnäki, se on ihan mahdoton tehtävä arjessa et mä rupeisin järjestää jotain jälkiseurantaa asioihin. Ei. Mä nään et tää on mun mielest kanssakäymistä ihmisten kanssa tää työnteke, nii me sovitaan asiat, ja sit mä kysyn osapuolilta et ollaanks me tyytyväisiä tähän ja lähetäänkö me menemään näillä eteenpäin. Ja sit me yleensä ollaan tyytyväisiä et näillä mennään ja sit me sovitaan et palataan, jos tarve vaatii. Sit se jää siihen tilaan et palataan, jos tarve vaatii. Joskus me palataan ja joskus me sit nähdään tuolla perheitten kanssa ihan muissa tilanteissa ja kaikki osapuolet ovat tyytyväisiä.

9.5 Yhteenveto

Seuraavaksi kokoan toisen tutkimuskysymyksen tulokset, eli kuvaan, millaisena rehtorit näkevät kiusaamis- ja häirintätilanteiden ratkaisemisen. Rehtorit pitivät tärkeinä, että selvitystilanteessa on aina useampi koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen. Tämä rauhoittaa tilannetta ja turvaa opettajan oikeusturvan. Heillä oli eriäviä näkemyksiä siitä, hyödynnetäänkö koulun ulkopuolisten tahojen apua selvityksessä (poliisi, lastensuojelu). Yhden näkemyksen mukaan koulu ja koulun ulkopuoliset tahot auttavat toinen toisiaan. Yhteistyö lisää tietoa, tuo uusia näkökulmia ja auttaa toimimaan (kts. Salmi, ym., 2014, 25-29). Koulu hakee apua silloin, kun sen omat keinot eivät riitä ja huoli lapsesta herää. Toisen näkemyksen

mukaan koulun ulkopuolisten apua ei käytetä tilanteiden selvittelyssä. Ulkopuoliset ovat mukana silloin, kun lapsella on sinne valmis kontakti ja tapaamiset käsittelevät yleisesti lapsen hyvinvointia ja koulunkäyntiä.

Usein ennen rehtorin mukaan tuloa, tilannetta on yritetty ratkaista muilla keinoin. Rehtorit puuttuvat tilanteeseen silloin, kun joku (opettaja, kollega, oppilas, vanhempi) ilmaisee, että siihen on tarve. Lähtökohtaisesti rehtori on aina mukana tilanteissa, joissa vanhemmat esittävät vaatimuksia tai opettajan päätäntävalta päättyy. Joskus tiedetään ennakoon henkilöt, joiden kanssa tilanne voi muuttua haastavaksi. Tällöin rehtori on mukana alusta asti. Rehtori on mukana myös kurinpitoa vaativissa tilanteissa tai silloin, kun vanhemman viestittely ei meinaa loppua. Rehtorit toivoivat, että opettajat konsultoisivat heitä haastavissa tilanteissa ja kertoisivat tilanteista heille heti.

Opettaja toimii tilanteissa virkamiehenä ja hänen tehtävä on tuntea lait ja asetukset. Rehtorin yksi tärkeimmistä tehtävistä on tukea opettajaa (kts. Pulkkinen & Rauhala, 2001, 52-64; Veteläinen, 2018, 89-90), mutta tukeminen on haastavaa, mikäli opettaja toimii vastoin annettuja ohjeita. Rehtoreiden mukaan tilanteet tulee selvittää mahdollisimman pian ja tilanteista täytyy olla ylhäällä tarkat kuvaukset. Usein ensiviestintä tapahtuu Wilmassa, mutta jotkut asiat on helpompi hoitaa kasvotusten kuin sähköisesti. Rehtorin tulee järjestää sellainen kuulemistilaisuus, että kaikki osapuolet tulevat kuulluksi ja uskaltavat puhua. On tärkeää rauhoittaa luokkahuonetilanne, jotta normaali arki voi jatkua selvityksen keskellä. Kaikkea toimintaa ohjaa lapsen etu, erilaiset lait, asetukset ja kaupungin ohjeistukset.

Usein tilanteet saadaan ratkaistua, ratkaisun keskiössä on avoin vuorovaikutus ja tehostettu kasvatustyö (kts. Veteläinen, 2018, 92, 101). Toisen arvoja ei kuitenkaan voida muuttaa ja on olemassa myös ratkaisemattomia konflikteja. Tilanteilta ei voida täysin välttyä, mutta niitä voidaan mahdollisesti ennaltaehkäistä: tunnistetaan tilanteet, joista voi aiheutua konflikteja, panostetaan hyvään vuorovaikutukseen, annetaan oppilaille laillisuuskasvatusta, puhutaan erilaisuudesta, luodaan yhteiset pelisäännöt ja tehdään arvioinnista avointa. Opettajan tulee myös välttää oman aseman väärinkäyttöä ja ylimääräistä fyysistä kontaktia. Ai-

neiston analyysissä kävi ilmi, että rehtoreiden ratkaisumallit mukailivat konfliktijohtamisen teoriaa (Thomas & Kilman, 2010): Rehtorit käyttivät ratkaisustrategioidena kompromissia sekä yhteistyötä.

Opettajien kiusaamisen ja häirinnän seuraukset ovat rehtoreiden mukaan moninaiset. Esimerkiksi henkilökunnanjäseniä on jäänyt pois töistä kiusaamisen ja häirinnän vuoksi (kts. Laasonen, 2006, 59; Laurila & Tähti, 2013, 69-72; Veteläinen, 2010, 70) ja vanhemmat ovat vaikuttaneet opettajan arviointiin. Joskus vanhemmat saattavat tehdä valituksen, jos koulun toimet eivät riitä heille tai he ovat tyytymättömiä. Valitukset ovat työläitä ja niiltä pyritään välttää.

10 Luotettavuus

Tässä luvussa kuvataan tutkielman luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä. Ensin tarkastellaan valittujen käsitteiden soveltuvuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämän jälkeen esitellään aineiston keruun ja analyysin luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä ja lopussa pohditaan tutkimustulosten luotettavuutta.

10.1 Käsitteistön soveltuvuus

Seuraavaksi pohditaan tutkimuksen kohteena olevien käsitteiden soveltuvuutta suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Valitsin tutkimuksessa käytettäviksi pääkäsitteiksi alun perin kiusaamisen ja häirinnän. Häirinnän käsite valikoitui mukaan, sillä en halunnut määritelmän sulkevan pois tekoja, jotka vastaavat luonteeltaan kiusaamista, mutta eivät ole systemaattisia (esim. yksittäinen potku) sekä aikaisemmissa tutkimuksissa käytettiin käsitettä häirintä (kts. Kivivuori, ym., 1999; Salmi & Kivivuori, 2009). Ensimmäisten haastatteluiden aikana havaitsin kyseisen käsitteen ongelmalliseksi ja keskustelin yhden rehtorin kanssa siitä, mitkä käsitteet kuvaavat tutkittavaa ilmiötä parhaiten. Hän toi ilmi, että hänelle tulee häirinnästä mieleen seksuaalinen häirintä ja tarkensin mitä käsitteellä tarkoitan.

Tutkin, miten määrittelin ilmiön rehtoreille haastattelun alussa. Kaikissa määritelmässä esiintyi käsitteet häirintä ja kiusaaminen sekä kerroin, että tutkin opettajien, oppilaiden ja vanhempien välisiä tilanteita, en kollegoiden välisiä. Kolmelle rehtorille puhuin kiusaamisen ja häirinnän ohella konflikteista, yhdelle mainitsin väkivallan moninaiset muodot ja toiselle ristiriidat. Käsite häirintä olisi mahdollisesti kaivannut tarkempaa määritelmää ja esimerkiksi epäasiallinen kohtelu ja väkivalta olisivat voineet kuvata ilmiötä paremmin. Konflikti käsitettä siirryin käyttämään ensimmäisten haastatteluiden jälkeen, sillä se oli minulle teoriasta tuttu (*konfliktijohtaminen*) ja koin sen neutraalimpana. Alla yksi esimerkki, miten määrittelin ilmiön haastattelutilanteessa.

H: Eliikä se mitä tutkin mun gradussa, nii mä tutkin opettajien kiusaamista ja häirintää, eli sekä systemaattista, että sit tällasta satunnaista. Ei kolle-

gojen välistä, vaan nimenomaan sellasia konflikteja, jotka syntyvät opettajan, oppilaan tai vanhempien välillä tai jopa näiden kaikkien kolmen välillä. Eli tällainen ilmiö tässä keskiössä. Miten yleisestä ilmiöstä on sinun mielestä kyse?

Konflikti-käsite ei kuvaa tutkittavaa ilmiötä täysin. Konfliktissa molemmat osapuolet osallistuvat vastavuoroisesti negatiiviseen kanssakäymiseen, kun kiusaamistilanteessa toiminta on yksipuolista. Konfliktit ovat usein lyhytkestoisia ja yksittäisiä tapauksia, joten siltä osin käsite sopii tutkittavaan ilmiöön. (Keashly & Nowell, 2003; Olweus, 1993.) Käsitteen määrittelyn haastavuuden vuoksi rehtorit ovat voineet rajata pois tilanteita, jotka vastaavat tutkittavaa ilmiötä. Myös haastattelut pohtivat, mitä käsitettä käyttävät ilmiötä kuvatessa.

R2: Mihin me ollaan törmätty, et vaikka sijaisopettajaa, nii kylhä ne [oppilaat] tosi nopeesti hakee niitä, ikään kun vapauksia tunneille ja siellä, onko se sit opettajan kiusaamista tai... Mut on se kuitenkin sen tyyppistä toimintaa, mikä ei oo hyväksyttävää.

Teoriaosiossa pyrin hyödyntämään kiusaamiseen ja väkivaltaan liittyviä teorioita laajasti ja soveltaen. Vertaisrajat ylittävää kiusaamista on tutkittu verrattain vähän, eikä aiheesta ole saatavilla tarkkaa teoratietoa. Aikaisempi vähäinen tutkimustieto voi heikentää tämän tutkielman luotettavuutta ja lukijan tulee suhtautua kriittisesti teorian soveltuvuuteen. Ongelmakohtia on pyritty nostamaan esille tekstissä, esimerkiksi kiusaamisen toistuvuuden erityislaatuisuus suhteessa kiusaamisen määritelmään ja yksityisensektorinjohtamismallien soveltuminen julkisensektorinyrityksiin.

10.2 Aineiston keruu ja analyysi

Seuraavaksi esitellään aineiston keruun ja analyysin luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja. Aineiston luotettavuutta lisää aineiston litterointi mahdollisimman pian haastattelun jälkeen sekä haastattelupäiväkirjan kirjoittaminen (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184–185). Tämän tutkielman haastattelut kerättiin kesäkuun alussa ja litterointi tapahtui kesäkuun ja elokuun välisenä aikana. Aineiston analyysin aloitin heti litteroinnin jälkeen. Pitkä aikaväli haastatteluiden ja litteroinnin välissä

voi heikentää tulosten luotettavuutta. Litterointi on kuitenkin tehty systemaattisesti ja tarkasti, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 185).

Kaikki haastatteluun osallistuneet rehtorit olivat kokeneita työssään ja pitkälle koulutettuja. He työskentelivät melko- tai hyvin suurissa kouluissa ja olivat kiinnostuneita koulun kehittämisestä ja johtajuudesta. Tämä saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin ja tutkimustulokset voivat olla tältä osin yksipuoleisia.

Aineiston tulkintaan vaikuttaa voimakkaasti tutkijan oma kokemustausta ja teoria. Fenomenografinen tutkimus edellyttää teoreettista perehtymistä, mutta siinä on myös omat riskinsä. Teoria voi ohjata haastattelua liikaa, mutta toisaalta ilman teoriaa on mahdotonta lähestyä ilmiötä. (Häkkinen, 1996, 48.) Joissakin kohdissa teoreettinen perehtyneisyys vaikutti kysymyksenasetteluun. Esimerkiksi aikaisempi tutkimustieto ala- ja yläasteen eroista teki kysymyksestä johdattelevan.

H: No miten onks sun mielest täl ilmiöllä eroa ala- ja yläasteen välillä? Onks kysees sama ilmiö vai onks ne erilaisia ne ilmenemismuodot tai yleisyys?

Tutkija lukee aineistoa omien olettamusten valossa. Omia näkemyksiä ei voi täysin sulkeistaa eikä ilmiötä pysty kuvaamaan objektiivisesti. Tutkija pyrkii ymmärtämään ilmiötä ja heijastaa samalla omia käsityksiä ilmiöstä. (Niikko, 2003, 40-41.) Jotkut kysymykset sisälsivät olettamuksia, jotka johtuvat minun omista näkemyksistä ja kokemuksista. Esimerkiksi oletus, että rehtori antaa opettajille ohjeita tai että opettajat joutuvat kiusaamistilanteisiin.

H: Mielenkiintosta. No minkälaisia ohjeita, sä sanoitkin jo et jotakin muutamia, mut minkälaisia ohjeita sä annat sun opettajille? Et miten näis tilanteis toimitaan jos tulee vastaan?

H: No minkälaiset opettajat tällasiin tilanteisiin joutuu?

Haastattelut sujuivat luontevasti ja keskustelu eteni pääasiassa erilaisin avoimin ja tarkentavin kysymyksin. Tarkentavien kysymysten avulla varmistin, että olen ymmärtänyt mitä haastateltava tarkoittaa enkä tee virhetulkintoja.

H: Mitä siin tilantees tehdää?

R3: No ihan ensimmäiseks mä otan sen oppilaan tähän tietysti.

H: Sä otat, ei opettaja?

R3: Mä otan ensin joo, kyllä. Semmoses tilantees jos se on tällasest asiast kysymys niin kyllä mä otan sillon sen oppilaan.

H: Miten se sit etenee siitä eteenpäin?

Haastattelutilanteessa pyrin mukautumaan tilanteeseen ja käyttämään tutkittavien kanssa yhteistä käsitteistöä.

R1: Ja sit justiin murrosikästen kans, yläkoululaisten kanssa mä oon aina sanonu et se on aika tavallista et vähän kuohuu, että se on normaalia. Sillon yleensä ne selviää, kun sitte mä kuuntelen rehtorina sekä oppilasta että opettajaa.

H: No missä menee se normaalin ja epänormaalin raja, mikä on vielä sallittua kuohumista?

Haastattelijoiden käyttämät epämääräiset määreet kuten *vähän, paljon* ja *jonkin verran* ovat monitulkintaisia. Haastatteluissa kävi ilmi, että minulla on tutkijana erilainen lähtökohta ilmiöön kuin rehtoreilla. Erilainen näkökulma ilmiön tarkasteluun aiheutti ajoittain haasteita yhteisen ymmärryksen löytämisessä.

R1: Et siihenhä me panostetaan, et meil on hyvä yhteistyö vanhempien kanssa ja me toimitaan hyvässä yhteistyössä lasten kanssa. Sit jos tulee konflikti, nii sit me mietitään et miten me päästään siit eteenpäin. Et se on meille poikkeustila eikä normaalitila. Et tavallaan nyt sulla on niinku normaalitila se, mikä meillä on poikkeustila. Et sen takia täs on nyt vähän vaikee hakee sitä.

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on keskeistä analyysiprosessin seikkaperäinen kuvaus. Kuvauksesta tulee käydä ilmi tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat ja kuinka ne liittyvät tutkimusongelmaan, keitä ovat tutkimushenkilöt, minkälainen tutkimustilanne on ollut, aineistonkeruuseen liittyvät seikat sekä tulkintaprosessin periaatteet ja kulku. Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineistoesimerkit, joiden avulla lukija voi arvioida tutkijan tekemiä merkitysluokkia. (Ahonen, 1994, 130-131.) Pyrin raportoimaan analyysin tarkasti vaihe vaiheelta, jotta lukijalla on mahdollisuus pohtia kriittisesti muodostamieni kategorioiden luotettavuutta. Kirjoitin analyysin lomassa lukua 7.2 *Tutkimuksen toteutus*, tällöin analyysin eteneminen oli vielä tuoreessa muistissa. Pyrin kirjoittamaan

analyysin vaiheista niin tarkasti, että myös muut voivat hyödyntää menetelmää konkreettisesti ja todentaa tulosten toistettavuuden siinä määrin kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 186). Reflektoin jatkuvasti tutkimusprosessia ja kirjoitin välittömästi ylös tutkielman luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä seikkoja.

Analyysin toisessa vaiheessa yritin tiedostamatta mukailla teemahaastattelurun-koa. Huomasin tämän, kun sama merkitys löytyi useammasta eri alakategoriasta. Muutin rajoittunutta ajattelutapaa ja etsin jokaiselle ilmaukselle oman kategorian niin, etteivät kategoriat menneet limittäin. Huolella tehty ja loppuun viety analyysi lisää tutkimuksen luotettavuutta (Häkkinen, 1996, 45). Ei voida puhua fenomenografisesta tutkimuksesta, jos kategorioiden työstäminen on jäänyt kesken (Huusko & Paloniemi, 2006, 169).

10.3 Tutkimustulokset

Seuraavaksi pohditaan tutkimustulosten luotettavuutta. Tutkimustulokset ovat ankkuroitu empiriaan. Tämä tarkoittaa sitä, että tuloksia esitellessä ja tulkitessa teksti sidotaan vahvasti suoriin haastattelupätkiin. Sitaattien tulee olla kuvaavia ja riittävän laajoja. Luotettavuutta heikentävät sitaatit, jotka ovat katkonaisia ja kontekstista irrallisia. Tulosten ankkurointi empiriaan antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä omia tulkintoja ja varmistua tutkijan tulkintojen todenperäisyydestä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169-170; Häkkinen, 1996, 45.) Sitaatteja lukiessa täytyy kuitenkin muistaa, että tutkija tekee valinnan esitettävistä sitaateista. Sitaattien järjesteleminen antaa tutkijalle vallan esittää asiat halutulla tavalla. (Häkkinen, 1996, 48.) Lisäksi voidaan pohtia, minkä verran kuvauskategoriat välittävät haastateltavien alkuperäisiä merkityksiä, kun ne liitetään teoriaan ja empiriaan (Häkkinen, 1996, 48). Tutkielmassa käytetyt sitaatit on valittu niin, että ilmiöstä muodostuu lukijalle mahdollisimman moninainen kuva ja sitaatteja on pyritty käyttämään runsaasti ja tarkoituksenmukaisesti.

Tutkimuksen luotettavuuden vuoksi tuloksia tulisi vertailla aikaisempien tutkimusten kanssa ja esittää yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia (Kangasniemi, ym.,

2013, 298). Opettajien kiusaamisesta ja häirinnästä on vain muutama vertaisarvioitu tutkimus saatavilla, joten tutkimustuloksia raportoidessa hyödynsin näiden lisäksi muiden opiskelijoiden pro gradu -tutkielmia. Useat muut tutkijat ja opiskelijat olivat saaneet samansuuntaisia tuloksia, kuin tämän tutkielman tulokset. Täytyy kuitenkin huomioda, että en tiedä, minkä arvosanan nämä pro gradu työt ovat saaneet ja osa niistä voi olla heikkolaatuisia.

Aineiston validiteettia mitataan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston aitoudella. Aineisto on aito, kun tutkimushenkilöt puhuivat tutkittavasta ilmiöstä ja aineisto on relevantti suhteessa teoriaan. Johtopäätöksiä tehdessä pyrin säilyttämään alkuperäiset merkitykset ja ottamaan huomioon omat aikaisemmat käsitykset aiheesta. (Ahonen, 1994, 129-130.)

Fenomenografiselle tutkimukselle tyypillinen ongelma on käsitysten epämääräisyys. On epäselvää, miten käsitykset muodostuvat yksilölle ja sana *käsitys* määritellään usein niin abstraktilla tasolla, että se luo haasteita käytännön tutkimukselle. Fenomenografian mukaan on olemassa objektiivinen todellisuus, mutta sitä ei voida kuvata ilman subjektiivista kokemusta. Vaikka ilmiö olisi sama, kokemus ilmiöstä on erilainen. Ihmisillä on erilaisia merkityksiä, joita he liittävät ilmiöön ja heidän aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tähän. (Häkkinen, 1996, 46-47.)

11 Pohdintaa

Seuraavaksi esittelen lyhyesti tärkeimmät tutkimustulokset ja kerron uusimmasta opettajien kiusaamis- ja väkivaltakokemuksia käsittelevästä tutkimuksesta (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 12-18). Tutkimus on julkaistu tänä keväänä tämän tutkielman teoriaosion kirjoittamisen jälkeen. Aikataulullisista syistä en ennäyttänyt lisätä tutkimustuloksia osaksi teoriaa, mutta pidän tuloksia niin merkittävänä, että esittelen ne lyhyesti. Tämän jälkeen pohdin erilaisia ratkaisuehdotuksia, joilla voidaan vaikuttaa opettajien kiusaamiseen ja häirintään sekä esitän jatko-tutkimusideoita.

Tässä tutkielmassa tuli esille, että rehtoreiden käsitysten mukaan opettajien kiusaaminen on marginaali-ilmiö ja epäasiallinen käytös on systemaattista kiusaamista yleisempää. Rehtoreiden mukaan ilmiössä on pohjimmiltaan kyse vuorovaikutuksesta ja syyt vanhempien ja oppilaiden epäasialliselle käytökselle ja kiusaamiselle ovat moninaiset. Tilanteiden ratkaisuihin painotettiin useamman koulun henkilökuntaan kuuluvan aikuisen läsnäoloa, avoimuutta sekä nopeaa ja faktoihin pohjautuvaa tiedotusta. Rehtoreiden mukaan opettajan tulee muistaa, että hän toimii työssään virkamiehenroolissa ja usein tilanteet saadaan ratkaistua.

OAJ mittaa kahden vuoden välein opetusalan työntekijöiden työhyvinvointia, työoloja ja turvallisuutta. Viimeisin mittaus on tehty vuonna 2017 ja tulokset julkistettiin vuoden 2018 keväällä. Tutkimuksessa havaittiin, että epäasiallinen kohtelu ja kiusaaminen ovat lisääntyneet verrattuna aikaisempiin mittauksiin. Yli puolet (61%) peruskoulun henkilökunnasta oli kokenut kuluneen vuoden aikana epäasiallista kohtelua tai kiusaamista. Peruskoulussa kiusaajina toimivat useimmiten oppilaat (42%) tai huoltajat (31%). Mittauksen mukaan myös opettajiin kohdistuva väkivalta on lisääntynyt peruskouluissa. Vakavaa ja jatkuvaa epäasiallista kohtelua ja kiusaamista kokeneiden työkyky oli heikentynyt muita enemmän ja vastaajat kokivat, että he eivät saa koulutusta tilanteiden varalle. Raportissa OAJ esittää tutkimustulosten lisäksi ehdotuksia, joilla tilanteeseen voidaan vaikuttaa. (Länsi-

kallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 12-18, 32-33.) Seuraavaksi esittelen ratkaisuehdotuksia perustuen tähän tutkielmaan, aikaisempiin tutkimuksiin sekä omiin havaintoihini.

Olen toiminut kuluneen syksyn luokanopettajan sijaisena ja puhunut työpaikalla opinnäytetyöstäni, se on herättänyt paljon keskustelua ja ajatuksia. Olen kuullut eri opettajien tarinoita heihin kohdistuneesta väkivallasta ja muista haastavista tilanteista. Yksi opettajista kertoi, että uuteen luokkaan tultuaan hän oli kumartunut oppilaan tasolle keskustelemaan ja oppilas oli lyönyt häntä kasvoihin. Tilanne oltaisiin voitu välttää, mikäli opettajalle olisi kerrottu oppilaan väkivaltaisesta taustasta ja siitä, että hän oli lyönyt kaikkia aikaisempia opettajiaan. On tarpeetonta, että useat ihmiset tekevät samat havainnot. Tietoa tulisi voida jakaa, etenkin jos kyseessä on ihmisten turvallisuus. Myös OAJ:n mukaan salassapitosäädöksiä tulee muuttaa niin, että kaikki turvallisuuden kannalta välttämätön tieto kulkee viiranomaisten kesken (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32-33).

Tässä ja aikaisemmissa tutkimuksissa (kts. Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018; Pulkkinen & Rauhala, 2001) on noussut esille esimiehen merkitys työyhteisön hyvinvoinnin- sekä opettajan tukemisen kannalta. Olen itse tehnyt saman havainnon työelämässä: jaksan paremmin vaikeita tilanteita, kun saatavilla on esimiehen ja työyhteisön tuki. On käsittämätöntä, että rehtoreiden osaaminen opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteissa on heidän oman kokemuksen ja itsenäisen opiskelun varassa (kts. Luku 9.4). Mikäli esimiehellä ei ole valmiuksia toimia haastavassa tilanteessa, opettaja voi jäädä ilman tukea. Tämä on epäkohta, joka myös OAJ:n mukaan tulee korjata (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32-33).

OAJ ehdottaa, että rehtoreille tarjotaan koulutusta liittyen opettajien kiusaamis- ja häirintätilanteissa toimimiseen (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32-33). Pidän ehdotusta relevanttina ottaen huomioon, että aikaisempi tutkimus osoittaa, että ihmisten johtamisessa henkilön karisma tai muut persoonallisuuden piirteet eivät ole merkityksellisiä. Merkityksellistä on johtajan johtamisentaito. (Kotter, 1990, 103-112; vrt. Mäkelä, 2007, 40.) Tästä syystä rehtoreita tulisi kouluttaa ja valmistaa johtamaan opettajia myös haastavissa tilanteissa. Tämä näkökulma

huomioiden pidän kyseenalaisena, että rehtoreilta ei virallisesti edellytetä johtamisentaitoa ja että nimitysperusteissa mainitaan vaikuttavana tekijänä luontainen lahjakkuus (Opetushallitus, 2013, 19, 20-22). Rehtoreiden työnkuva on muuttunut vuosien saatossa ja hallinto- ja opetustehtävien rinnalle on tullut entistä vahvempaa henkilöstöjohtaminen (Hietaniemi-Virtanen, 2004, 46; Lonkila, 1990, 32-41). Olisiko aika uudistaa rehtoreiden koulutusta vastaamaan heidän nykyistä työnkuvaansa?

Tutkielman aineistosta nousi esille näkökulma, että opettajan täytyy tiettyyn raajaan asti kestää oppilaiden kuohumista ja vanhempien palautetta, joka kohdistuu opettajan ammatillisuuteen. Missä menee tämä raja ja onko se osa opettajan ammatillisuutta, että sietää epäasiallista käytöstä? Epäasiallisen käytöksen määrittely ei aina ole yksiselitteistä. Olen esimerkiksi nähnyt töissä tilanteen, jossa vanhempi arvostelea aggressiivisesti opettajan tapaa toimia. Vaikka arvostelu koski ammatillisuutta henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan, oli vanhemman tyyli epäasiallinen ja perättömät syytökset työn laiminlyömisestä lähentelivät kunnianloukkauksen rajoja. Olisi mielenkiintoista tietää, minkälaisia käsityksiä opettajilla ja rehtoreilla on liittyen opettajan ammatillisuuteen.

Opettaja ei voi lähtökohtaisesti valita oppilaitaan. Täytyykö opettajan kestää työssään myös sellaisia oppilaita, jotka häiritsevät toistuvasti ja ovat väkivaltaisia, onko se osa ammatillisuutta? Pohdin asiaa työkaverini kanssa ja hän sanoi, että osa opettajan ammatillisuutta on tunnistaa lapsen sairaus käytöksen takana ja hakea hänelle apua. Opettajan ammatti on yksi niistä harvoista, jossa jatketaan työpäivää fyysisen väkivallan jälkeen. Kenen velvollisuus on loppupeleissä taata sekä opettajille että oppilaille turvallinen työskentely-ympäristö? Miten vastuu jakautuu esimiehen ja koulutuksen järjestäjän välillä? Annetaanko rehtoreille riittävästi resursseja puuttua ja ennaltaehkäistä opettajien kiusaamista ja häirintää? Olisi mielenkiintoista tietää, onko kukaan opettaja vienyt eteenpäin sitä, että hänelle ei ole taattu turvallista työskentely-ympäristöä. OAJ nostaa raportissa esille, että esimiehille tulee varata riittävästi resursseja, jotta turvallisuus työpaikoilla voi toteutua (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32-33).

Muutaman kuluneen vuoden aikana on ollut havaittavissa muutos yhteiskunnallisessa koulukiusaamiskeskustelussa. Mediassa ja keskustelupalstoilla on pohdittu, kuinka kiusaamiskäsite vähättelee tekojen vakavuutta ja tapahtuneista tulisi puhua niiden rikosnimikkeillä. (esim. Heikkinen, 2018; Lehtinen, 2016.) Täytyy muistaa, että käsitteellä *koulukiusaaminen* viitataan usein lasten väliseen kiusaamiseen. Kuitenkin myös oppilaan tai vanhemman opettajaan kohdistamat teot voivat täyttää rikoksen tunnusmerkit. Tässä tutkielmassa nousi esille, koulun tehtävä ei ole tutkia rikoksia, vaan sen tekee poliisi. Koulua ei voida pitää erillään muusta yhteiskunnasta, siellä on voimassa samat lait ja säädökset kuin missä tahansa muualla. Mahdollisia rangaistuksia pohtiessa tulisi kuitenkin pitää mielessä hyvinvointi ja tulevaisuus. Hyvinvoivat oppilaat ja vanhemmat eivät kiusaa opettajaa ja tilanteet eivät korjaannu yksinomaan rangaistuksin (kts. Luvut 8.3 ja 9.4). Sen lisäksi että tilanteista seuraa asianmukainen rangaistus, tulisi pohtia kuinka kiusaajan pahaan oloon voidaan puuttua. Jatkotutkimuskohteita ajatellen on keskeistä selvittää laajemmin ilmiön taustalla vaikuttavia syitä. Ilman syiden tutkimista, ongelmaa on haastava ratkaista.

Koulu ei voi yksin hoitaa yhteiskunnan pahoinvointia, siihen tarvitaan myös muiden instituutioiden apua. Joroisissa on kokeilussa yksi mahdollinen ratkaisu oppilaiden pahoinvointiin. Joroisten yhtenäiskouluun on palkattu oma psykologi sekä psykiatrinen sairaanhoitaja. He pohtivat yhdessä opettajien kanssa ratkaisuja haasteellisiin tilanteisiin ja keskustelevat oppilaiden kanssa. Heidän varauskirjat ovat olleet täynnä koko kokeilun ajan ja opettajat kokevat, että vahvistettu terveydenhuollontuki tukee myös heidän työssäjaksamista. (Nyyssönen, 2018.) Uutena ilmiönä joihinkin kouluihin on myös palkattu koulusosionomeja edistämään lasten ja perheiden hyvinvointia (esim. Törrö, 2015). Useissa suomalaisissa kouluissa ei ole omia terveydenhuollontyöntekijöitä, vaan samat ihmiset työskentelevät useassa eri koulussa (esim. Itkonen, 2014; THL, 2018). Olisi tarpeen tutkia, miten terveydenhuollon henkilökunnan läsnäolon lisääminen kouluissa ja pahoinvointia ennaltaehkäisevä työ vaikuttavat oppilaisiin, opettajiin sekä kouluissa tapahtuvaan kiusaamiseen.

OAJ ehdottaa lakimuutosta, jonka mukaan rehtori voi turvallisuussyistä evätä oppilaan osallistumisen kuluvan päivän lisäksi myös seuraavan päivän opetukseen.

Mikäli oppilaan oikeus opetukseen joudutaan epäämään, tulisi terveys- ja sosiaalitoimen arvioida oppilaan ja hänen perheensä hyvinvointi ja mahdollinen tuen-tarve. Tämä menettely nopeuttaisi lasten ja nuorten avunsaantia. (Länsikallio, Kinnunen & Ilves, 2018, 32-33.) Myös opettajien työnohjauksella voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi työssäjaksamiseen (Rossinen, 2006, 41). Tällä perusteella opettajien työnohjaus voisi olla säännöllistä sen sijaan, että sinne hakeudutaan vasta ongelmien alettua.

Aineistosta esille noussut näkökulma opettajan roolista virkamiehenä on ajatuksia herättävä ja tärkeä. Opettajankoulutuslaitoksella opettajuutta pohditaan oman persoonan kautta ja eri opintojen vaiheissa pohditaan ohjeistetusti, minkälainen opettaja olen ja millainen on oma käyttöteoriani. Helsingin opettajankoulutuksessa on laiminlyöty tulevien opettajien tietoisuus omista oikeuksista ja velvollisuuksista, opettajan rooli virkamiehenä jää taka-alalle. Tieteen tekemisen nimissä ei voida sivuuttaa tiettyjä perusasioita, on tärkeää, että opettajat tuntevat heidän työtään ohjaavat lait ja asetukset. Näiden asioiden opettamista ei voida ulkoistaa kouluille, kouluilla on erilaisia toimintakulttuureita ja kaikki toimintatavat eivät välttämättä noudata lakia. Esimerkiksi joissakin kouluissa voidaan toteuttaa salassapitolakia löyhästi. Ei ole hyvä, että uudet opettajat omaksuvat laittomia toimintamalleja ja joutuvat tästä myöhemmin mahdollisesti ongelmiin. Opettajienkoulutuksessa tulisi huomioida opettajien rooli virkamiehenä, opettaja ei toimi työssään yksityishenkilönä, vaikka oma persoona vaikuttaa työskentelyyn.

Jotta ilmiön tutkiminen ei jäisi yksipuoleiseksi, tulisi jatkossa tutkia myös opettajien näkemyksiä rehtoreiden toiminnasta tilanteissa. Kokevatko opettajat saavansa riittävästi tukea ja minkälaisina he näkevät tilanteiden ratkaisut? Ottaen huomioon kiusaamisen subjektiivisuuden (Aho & Laine, 1997, 227; Kauppi, 2011, 55) ilmiön ratkaisut saattavat näyttäytyä erilaisina kiusaamisen kohteille, kuin heidän esimiehilleen.

Tutkielma on lisännyt omaa ymmärrystäni opettajana toimimisessa yhteistyössä vanhempien, oppilaiden ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Koko opettajan toiminta pohjautuu hyvälle vuorovaikutukselle ja vaikeassa tilanteessa opettajan tulee muistaa, että kyseessä on vain työ. Työ ja työssä saatu palaute ei määrittele

kenenkään ihmisarvoa. Aiheeseen perehtymisen jälkeen koen rehtorin roolin yhä merkityksellisemmäksi. Pidän tärkeänä, että rehtoreiden työssäjaksamiseen ja koulutukseen panostetaan. Heillä on suuri vaikutus koko koulun työskentelyilma-
piiriin ja koulutuksen kehittymiseen.

R3: Et sen ehkä tän viimisen rupeaman yhteydessä huomasi, jos haluaa kehittää koulutusta ja vaikuttaa siihen mitä on hyvä koulutus, niin se pitää tehdä koulussa. Sitä ei pysty tekemään toimistossa eikä virastossa, sen voi tehdä vaan täällä.

Lähteet

- Aho, S. & Laine, K. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Keuruu: Otava.
- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen, S. Saari, *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. (s. 113-160). 1-3 Painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Anderson, M. & Richards, C. (2004). Introduction: The Careless Feeding of Violence in Culture. Teoksessa M. Anderson (toim.), *Cultural Shaping of Violence*. (s. 1-8). West Lafayette, Ind: Purdue University Press.
- Asp, E. & Peltonen, M. (1991). *Työelämän sosiologia*. Helsingissä: Otava.
- Benefield, J. (2004). *Teachers - the new targets of schoolyard bullies?* New Zealand: Post Primary Teachers Association.
- Byrne, B. (1994). *Coping with bullying in schools*. London: Cassell.
- Cavanagh, S. J. (1991). The conflict management style of staff nurses and nurse managers. *Journal of Advanced Nursing*, 16(10), 1254-1260.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., Terry, R. & Wright, V. (1991). The Role of Aggression in Peer Relations: An Analysis of Aggression Episodes in Boy's Play Groups. *Child development*, 68, 812-826.
- Dodge, K. & Coie, J. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dollard, J. (1998). *Frustration and aggression*. London: Routledge.
- Doucet, O., Poitras, J. & Chênevert, D. (2009). The impacts of leadership on workplace conflicts. *International Journal of Conflict Management*, 20(4), 340-355.

- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Elangovan, A. R. (1998). Managerial intervention in organizational disputes: Testing a prescriptive model of strategy selection. *The International Journal of Conflict Management*, 9(4), 301-335.
- Erätuuli, M. & Leino, J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(2), 79-83.
- Heikkinen, L. (27.5.2018). *Imatralla aiotaan jatkossa välttää koulukiusaaminen-sanaa - kysyimme, mitä mieltä Lappeenrannassa ollaan linjauksesta*. Imatralainen. Luettu 7.12.2018.
<https://www.imatralainen.fi/artikkeli/665245-imatralla-aiotaan-jatkossa-valttaa-koulukiusaaminen-sanaa-kysyimme-mita-mieltä>
- Hietanimi-Virtanen, N. (2004). *Kehittyvä koulutoimi: Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995-2002*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkanen, M. (2012). *Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen*. Verkkojulkaisu: Opetushallitus. Luettu 22.3.2018. Ladattavissa pdf-tiedostona:
http://www.oph.fi/julkaisut/2012/rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162-173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Isotalo, K. (2014). *Pedagoginen synkronointi: Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Itkonen, S. (5.11.2014). *Psykologien ja kuraattorien määrä vaihtelee alueittain*. Suomenmaa. Luettu 5.12.2018.
<https://www.suomenmaa.fi/uutiset/psykologien-ja-kuraattorien-maara-vaihtelee-alueittain-6.3.54853.c5c687704a>
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160-173.
- Janssen, O., Van de Vliert, E. & Veenstra, C. (1999). How task and person conflict shape the role of positive interdependence in management teams. *Journal of management*, 25(2), 117-142.
- Johansson, O., Moos, L. & Møller, J. (2001). Visio osallistuvasta johtajuudesta. Teoksessa Renata Svedlin (toim.) *Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa*. (s.141-157). Helsinki: Nordisk Ministerråd ja Opetushallitus.
- Juusenaho, R. (2004). *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: Sukupuolinen näkökulma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S-M., Pietilä, A-M., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E. (2013). Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: eteneminen tutkimusky-symyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 25(4), 291-301.
- Kauppi, T. (2015). *Opettaja kiusattuna: Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävstä kiusaamisesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa: Katsaus vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 45-63.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2010). Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. *Työ-elämän tutkimus*, 8(2), 131-144.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Keashly, L. & Nowell, B.L. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. Teoksessa D. Zapf & C.L. Cooper (toim.) *Bullying and emotional abuse in the workplace*. (s. 339-358). London: Taylor & Francis.

- Kiilakoski, T. (2009). *Viiltoja: Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa: tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Kivivuori, J., Tuominen, M. & Aromaa, K. (1999). "Mä teen mitä mä haluan" - Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997-1998. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus.
- Kolam, K. & Ojala, I. (2001). Koulunjohtajat ja rehtorit suomessa. Teoksessa Renata Svedlin (toim.) *Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa*. (s.141-157). Helsinki: Nordisk Ministerråd ja Opetushallitus.
- Kotter, J.P. (1990). What leaders really do. *Harvard Business Review*, 63(3), 103-112.
- Kuntatyönantajat (2015a). *Kunnallisen esimiehen työsuhteopas*. Helsinki: Ota-van Kirjapaino Oy.
- Kuntatyönantajat (2015b). *Kunnallisen esimiehen virkasuhteopas*. Helsinki: Ota-van Kirjapaino Oy.
- Kurki, L. (1993). *Pedagoginen johtajuus*. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Laasonen, I. (2006). *Liikunnanopettajiin oppilaiden taholta kohdistuva kiusaaminen*. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro-gradu -tutkielma.
- Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318-329.
- Laurila, E. & Tähti, E. (2013). *Opettajien häirintä työpaikalla ja verkossa. Luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia ja käsityksiä työpaikkakiusaamisesta*. Jyväskylän Yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro-gradu -tutkielma.
- Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään*. Tampere: Tampereen Yliopisto.

- Lehtinen, D. (22.8.2016). *Poliisi muistuttaa: koulukiusaaminen voi täyttää rikoksen tunnusmerkit - katso esimerkit*. Helsingin uutiset. Luettu 7.12.2018.
<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/425114-poliisi-muistuttaa-koulukiusaaminen-voi-tayttaa-rikoksen-tunnusmerkit-katso>
- Leinonen, N. (21.11.2016). *HS: Alakoululaiset yllyttävät toisiaan kiusaamaan opettajia Ope ragee - haasteessa*. Iltalehti. Luettu 10.12.2018.
<https://www.iltalehti.fi/uutiset/a/201611212200030396>
- Lonkila, T. (1990). *Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lewicki, R. J., Weiss, S. E. & Lewin, D. (1992). Models of conflict, negotiation and third party intervention: A review and synthesis. *Journal of organizational Behavior*, 13(3), 209-252.
- Länsikallio, R., Kinnunen, K. & Ilves, V. (2018). *Opetusalan työolobarometri 2017. OAJ:n julkaisusarja 5:2018*. Luettu 4.12.2018. Ladattavissa pdf-tiedostona:
<https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2018/opetusalan-tyoolobarometri/>
- Mack, R. & Snyder, R. (1957). Analysis of social conflict: Toward an overview and synthesis. *Journal of Conflict Resolution*, 1, 212-248.
- Merikivi, J., Myllyniemi, S. & Salasuo, M. (2016). *Media hanskassa: Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2016 mediasta ja liikunnasta*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura. Luettu 1.12.2018
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/media_hanskassa.pdf
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. 3. Uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerrus.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan: Rehtorin tehtävät ja niiden toteuttaminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mäntylä, N., Kivelä, J., Ollila, S. & Perttola, L. (2013). *Pelastakaa koulukiusattu! - Koulun vastuu, puuttumisen muodot ja ongelmat oikeudellisessa tarkastelussa*. Sastamala: KAKS - Kunnallisan alan kehittämissäätiö.

- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: Etnografinen tutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Määttä, M. (1996). *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nyyssönen, T. (15.11.2018). *Opettajien aika alkoi mennä muuhun kuin opettamiseen - pikkukunta palkkasi psykiatrisen sairaanhoitajan ja psykologin pysyvästi koululle*. Yle. Luettu 5.12.2018.
<https://yle.fi/uutiset/3-10505171>
- OAJ, *Henkilöstojohtaminen*. Opetusalan ammattijärjestön verkkosivut. Luettu 12.3.2018.
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/henkilostojohtaminen>
- OAJ, *Häirintä ja epäasiallinen kohtelu*. Opetusalan ammattijärjestön verkkosivut. Opetusalan ammattijärjestön verkkosivut. Luettu 12.3.2018.
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/ristiriidat%20ja%20epaasiallinen%20kohtelu>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publisher.
- Opetushallitus (2013). *Rehtoreiden työnkuvan ja koulutuksen määrittelymistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. Luettu 9.3.2018. Ladattavissa pdf-tiedostona:
http://www.oph.fi/julkaisut/2013/rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimusten_uudistamista_valmistelevan_tyoryhman_raportti
- Opetushallitus. Opetushallinnon tutkinto. Opetushallituksen verkkosivut. Luettu 9.3.2018
http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/opetushallinnon_tutkinto
- OHK, Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset 986/1998. Luettu 22.3.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980986>

- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A Preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-165.
- PL, Perusopetuslaki 628/1998. Luettu 22.3.2018.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pärssinen, H. (2006). *Koulu- ja työpaikkakiusaamisen seuraukset - eli onko kiusaamisen jälkeistä elämää?* Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Pro-gradu -tutkielma. Luettu 9.3.2017.
<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/93993/gradu01410.pdf?sequence=1>
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206-235.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rantala, T. & Keskinen, S. (2005). "Ei meidän koulussa... Eihän?" - Opettajat oppilaiden kiusaaminen. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä - Artikkelisarja*. (s.120-160). Helsinki: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Rose, I. (2009). *School violence - Studies in alienation, revenge and redemption*. London: Karnac.
- Rossinen, T. (2006). *Opettajien työnohjaus. Tuki ammatilliseen kasvuun? Kehit-
tämishankeraportti*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerrus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005b). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. (s. 22-56). Tampere: Vastapaino.

- Salmi, I., Perttula, J. & Syväjärvi, A. (2014). Positiivinen näkökulma konfliktijoh-
tamiseen - esimiesten onnistumiset ristiriitatilanteiden ratkaisussa. *Hallin-
non Tutkimus*, 33(1), 21-38.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008*.
Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos: Verkkokatsaus. Luettu 2.8.2017.
[https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10_09_opetta-
jiin_kohdistuva.pdf?sequence=2](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10_09_opetta-
jiin_kohdistuva.pdf?sequence=2)
- Salmivalli, C. (1998a). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. (1998b). *Not Only Bullies and Victims - Participation in Harassment
in School Classes: Some Social and Personality Factors*. Turku: Turun Yli-
opisto.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship. A reflective practice perspective*. 4.
Painos. Boston (MA): Pearson.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another type of bullying. *Scandi-
navian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. Teoksessa P. Smith
& S. Sharp (toim.), *School bullying - Insight and perspectives*. (s.1-20). Lon-
don: Routledge.
- Säynäjäjärvi, T. (4.12.2016). *Opettajien kiusaaminen yltyi epidemiaksi - oppilaat
ärsyttävät tahallaan kännykät valmiina*. Keskisuomalainen. Luettu
10.12.2018.
[https://www.ksml.fi/teemat/sunnuntaisuomalainen/Opettajien-kiusaaminen-
yltyi-epidemiaksi—oppilaat-ärsyttävät-tahallaan-kännykät-val-
miina/885860](https://www.ksml.fi/teemat/sunnuntaisuomalainen/Opettajien-kiusaaminen-
yltyi-epidemiaksi—oppilaat-ärsyttävät-tahallaan-kännykät-val-
miina/885860)
- Taipale, A. (2012). *Kansainvälinen rehtorikartoitus: Kartoitus oppilaitosjohdon
työstä ja täydennyskoulutuksesta*. Helsinki: Opetushallitus.
- Tasala, M. (2003). *Karthago: Työstä, oppimisesta ja työpaikkakiusaamisesta*.
Porvoo: Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö OKKA.

- Tasala, M. (2002). *Työpaikkakiusaaminen opettajien tarinoissa: Narratiivinen analyysi neljän sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopettajan työpaikkakiusaamiseen liittyvistä kokemuksista*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupil: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- THL (12.1.2018). *Henkilöstömitoitukset*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen verkkosivut. Luettu 7.12.2018.
<https://thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/peruspalvelut/opiskelu-huolto/kouluterveydenhuolto/toimijat/henkilostomitoitukset>
- Thomas, K. W. & Kilmann, R. H. (2010). *Thomas Kilmann conflict mode instrument: Profile and interpretive report*. Luettu 4.4.2018.
<https://www.skillsone.com/Pdfs/smp248248.pdf>
- Työturvallisuuslaki 738/2002. Luettu 15.8.2018.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738#L5P28>
- Törrö, J. (2018). *Mikä ihmeen koulusosionomi? Koulusosionomin työnkuva Tiimikoulu-hankkeessa*. Tampereen ammattikorkeakoulu. Opinnäytetyö. Luettu 10.12.2018.
http://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/155971/Torro_Jukka.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vahvera, T. (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A5/1984.
- Vehkamäki, P., Lahtinen, M. & Tamminen-Dahlman, A. (2013). *Julkisuus ja tietosuoja opetustoimessa*. Luettu 11.3.2018
http://www.oph.fi/download/152370_julkisuus_ja_tietosuoja_opetustoitomessa.pdf
- Veteläinen, M. (2018). *"Luulin, että hän hakkaisi minut siihen koulun aulaan." - Peruskoulun opettajien kokemuksia väkivallasta*. Lapin Yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro-gradu -tutkielma.

Väkivalta ja terveys maailmassa (2005). WHO:n raportti. Toim. Etienne G. Krung, Linda D. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zxi & Rafael Lozano. Suom. Eila Salomaa. Luettu 9.3.2017.

http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42495/6/9529608993_fin.pdf

Liitteet

LIITE 1: Sähköposti haastateltaville

Otsikko: Haastattelupyyntö pro gradua varten.

Hei,

Opiskelen Helsingin yliopistossa kasvatustieteellisessä tiedekunnassa luokanopettajaksi ja teen parhaillaan pro gradu työtä aiheesta "Rehtorin toimintatavat opettajien häirintä- ja kiusaamistilanteiden ratkaisussa". Tutkielma keskittyy tarkastelemaan oppilaiden ja vanhempien opettajiin kohdistamaa satunnaista häirintää ja systemaattista kiusaamista. Pyrkimyksenä on selvittää rehtoreiden näkemyksiä ilmiöstä ja toimintatapoja ratkaista tämän tapaisia konflikteja.

Etsin haastateltavaksi helsinkiläisten peruskoulujen rehtoreita. Haastattelu kestää noin tunnin ja haastattelu toteutetaan kesäkuun aikana Teille sopivana ajankohtana itse valitsemassanne paikassa (esim. koululla).

Haastattelu nauhoitetaan tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi. Aineisto litteroidaan ja tämän jälkeen alkuperäiset nauhoitukset hävitetään. Haastateltavien henkilöllisyys ei käy ilmi tutkimuksesta ja kaikkea materiaalia käsitellään luottamuksellisesti tutkimusetiikka huomioiden.

Tutkimus toteutuu, mikäli Helsingin kaupunki myöntää tutkimusluvan. Tutkimusluvan saamiseksi tarvitsen haastateltavien nimet ja toivon, että suhtaudutte haastattelupyyntööni myönteisesti. Odotan vastaustanne ja mikäli Teille herää kysymyksiä tutkimukseen liittyen, vastaan mielelläni.

Ystävällisin terveisin,

Johanna Röss
(puhelinnumero)

LIITE 2: Teemahaastattelurunko

TEEMA	KYSYMYKSET
Taustatiedot	<ul style="list-style-type: none"> - Kuinka kauan olet toiminut rehtorina? - Minkälainen koulutus sinulla on? - Oletko toiminut johtamistehtävissä muualla, kuin koulumaailmassa? - Kuvaile itseäsi johtajana <div>Kerrataan ilmiö Korostetaan rehtorin näkemystä</div>
Käsitys ilmiöstä (yleisyys, luonne)	<ul style="list-style-type: none"> - Kuinka yleisestä ilmiöstä on mielestäsi kyse, eli kuinka usein olet havainnut tällaisia kiusaamis/häirintä tilanteita urasi aikana? - Kuvaile tilanteita yleisesti <ul style="list-style-type: none"> → Mistä tilanteet johtuvat? → Minkälaisia opettajia/ oppilaita/ vanhempia tilanteisiin ajautuu? → Kuinka pitkiä aikoja tilanteiden ratkaisu on vienyt? → Miten tällaisiin tilanteisiin on suhtauduttu työyhteisössä? - Oletko havainnut samankaltaisuuksia eri tilanteiden välillä? <ul style="list-style-type: none"> → Ovatko konfliktit samanlaisia ala- ja yläasteella?
Toimintatavat	<ul style="list-style-type: none"> - Missä vaiheessa rehtori tulee mukaan asian selvittämiseen? - Miten toimit tällaisissa tilanteissa? <ul style="list-style-type: none"> → Kuinka tieto tilanteesta on tullut sinulle? → Mitä teet ensimmäiseksi, kun saat tiedon tilanteesta? Entä sen jälkeen? → Liittykö tilanteisiin jonkunlaisia jatkotoimenpiteitä/seuraantaa? - Millaisena koet rehtorin roolin tilanteiden selvittämisessä? - Onko tilanteiden selvittämisessä ollut mukana ulkopuolisia toimijoita? <ul style="list-style-type: none"> → Keitä? → Minkälaisissa tilanteissa/milloin/miksi ulkopuolisia on kutsuttu mukaan? → Millaiseksi koet ulkopuolisten toimijoiden roolin tilanteen selvittämisessä? → Millaista apua ulkopuolisista henkilöistä on ollut?

Ennaltaehkäisy	<ul style="list-style-type: none"> - Oletko saanut tietoa siitä, <i>kuinka rehtorin tulisi toimia</i> näissä tilanteissa? → Mistä tieto on peräisin? (viranomainen, kirjallisuus, kollega, täydennyskoulutus?) → Millaista tietoa, eli miten tilanteessa tulisi toimia? - Onko käsityksesi ilmiöstä muuttunut kokemuksen(/koulutuksen) kautta? → Millä tavoin? - Voidaanko näiltä tilanteilta jotenkin välttyä? → Miten? → Minkälainen rooli rehtorilla on tilanteiden ennaltaehkäisyssä? → Millainen on opettajan rooli tilanteiden ennaltaehkäisyssä?

LIITE 3: Haastattelun alku- ja lopputoimet

Ennen haastattelua:

- Kiitokset
- Nauhuri ja tietokone pöydälle, kerro äänityksestä
- Itsensä esittely ja opintotausta
- Tutkimuksen lähtökohta
 - o Pro gradu
 - o X helsinkiläistä rehtoria
- Tietosuojakysymykset
 - o Äänitteet siirretään laitteilta säilöön tietokoneelle. Äänitteet tuho-
taan heti litteroinnin valmistuttua.
 - o Äänitteitä ja litterointeja ei yhdistetä henkilötietoihin, niitä käsitel-
lään numeroidusti (esim. Rehtori 1: työkokemus vuosissa, koulu-
tus).
 - o Aineistoa luen vain minä sekä ohjaajat katkelmia. Aineisto tuho-
taan heti gradun valmistuttua.
 - o Anonymiteetti, lainauksista poistetaan tiedot, joista henkilöt voi-
daan tunnistaa.
- Puolistrukturoidun teemahaastattelun idea
 - o Teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat.
 - o **Vapaamuotoista kerrontaa omista kokemuksista ja näkemyk-
sistä ilmiöön liittyen**
 - o Olen luonut jokaiseen teemaan liittyen kysymyksiä, jotka auttavat
vastaamisessa.
- Äänittämiseen liittyvät seikat
 - o Onko ok?
 - o Selkeä puhe, mahdollisimman vähän häiriötekijöitä
 - o Voidaan keskeyttää milloin vain, mikäli siltä tuntuu
- Haastatteluteemat:
 - o Opettajien kiusaaminen ja häirintä oppilaiden ja vanhempien ta-
holta (pienemmät ja isommat)

- Minkälainen häirintä ja kiusaaminen: Fyysinen, verbaalinen, henkinen, seksuaalinen, verkossa tapahtuva ym.
- Tilanteiden ratkaisu rehtorin näkökulmasta

Haastattelun loppuksi:

- Katso käytiinkö kaikki teemat läpi
- Jäitkö haastateltavalle kysyttävää?
- Haluaako haastateltava valmiin gradun itselleen sähköpostitse? (tähtään joulukuun palautukseen)

- Vapaamuotoinen haastattelupäiväkirja heti, kun lähden paikalta